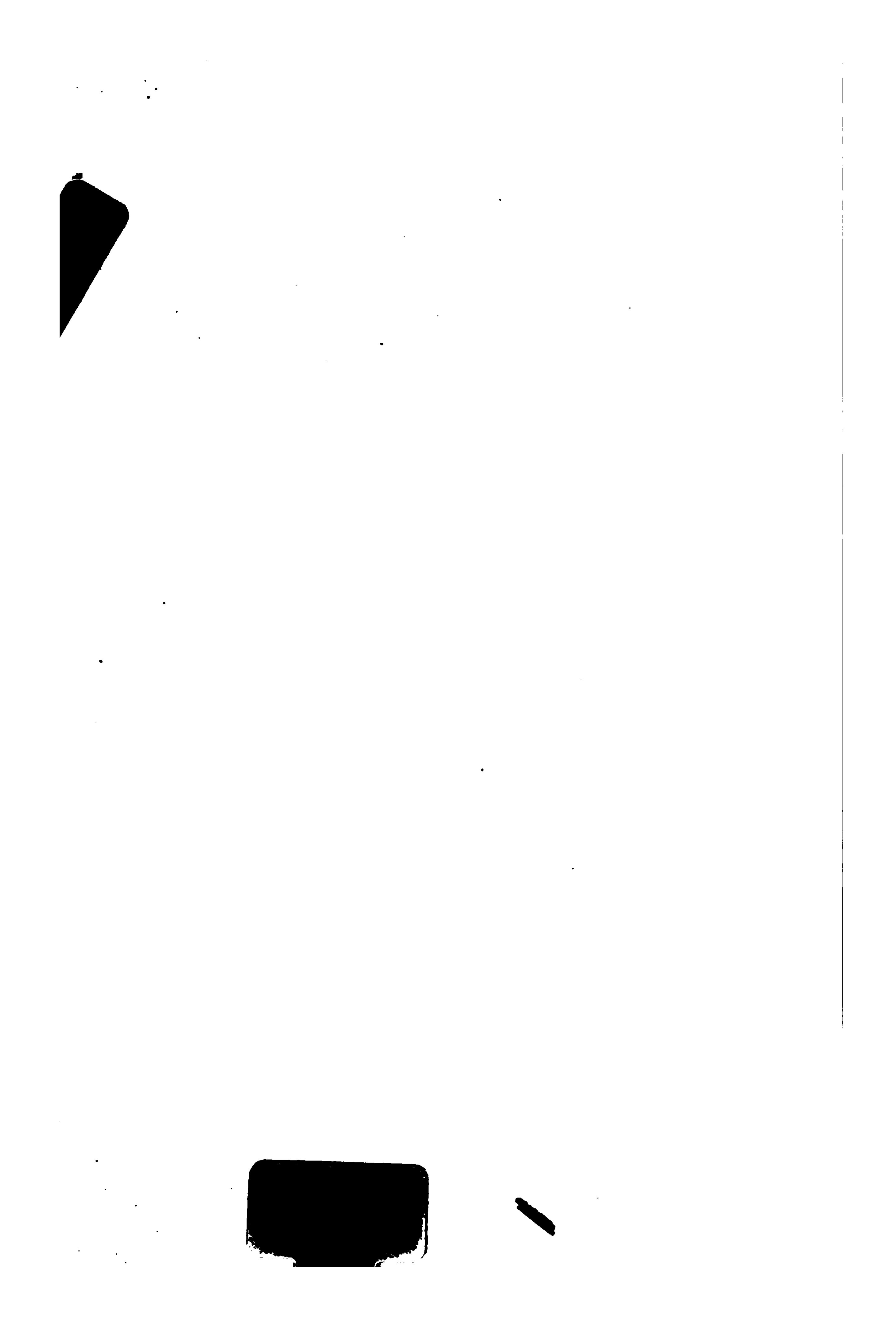






gen

Unterrichts.

ii 1900.

Gutachten

eiſtlichen, Unterrichts-

n.



Verhandlungen

über

Fragen des höheren Unterrichts.

Berlin, 6. bis 8. Juni 1900.

Nebst einem Anhange von Gutachten
herausgegeben im Auftrage des Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten.

Halle a. S.
Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses.
1901.



Inhaltsverzeichnis.

I. Einleitende Aktenstücke.

II. Stenographische Berichte über die Verhandlungen der Schulkonferenz.

Erste Sitzung am Mittwoch den 6. Juni 1900.

Zweite Sitzung am Donnerstag den 7. Juni 1900.

Dritte Sitzung am Freitag den 8. Juni 1900.

III. Anlagen.

I.

Einleitende Aktenstücke.

1.

Verzeichnis
der
Teilnehmer an der Schulkonferenz.

Vorsitzender:

Dr. Studt, Staatsminister und Minister der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten.

Regierungskommissare:

Dr. Althoff, Ministerialdirektor, Wirklicher Geheimer Oberregierungsrat.
Dr. Köpke, Geheimer Oberregierungsrat.
Gruhl, Geheimer Oberregierungsrat.
Dr. Schmidt, Geheimer Oberregierungsrat.
Dr. Meinertz, Geheimer Regierungsrat.
Dr. Matthias, Geheimer Regierungsrat.
Dr. Fleischer, Geheimer Regierungsrat.
Tilmann, Gerichtsassessor.

Auf besondere Einladung waren erschienen:

Lfd. Nr.	Name	Stand	Wohnort
1	Dr. Albrecht	Geheimer Regierungs- und Oberschulrat	Straßburg i. E.
2	Dr. v. Bezold	Ordentlicher Professor, Geheimer Regierungsrat	Berlin
3	Dr. Böttinger	Fabrikdirektor, Mitglied des Hauses der Abgeordneten	Elberfeld
4	Dr. van der Borght . .	Etatsmäßiger Professor an der Technischen Hochschule, Mitglied des Hauses der Abgeordneten	Aachen
5	Dr. Diels	Ordentlicher Professor an der Universität, Geheimer Regierungsrat	Berlin
6	Dr. Dilthey	Ordentlicher Professor an der Universität, Geheimer Regierungsrat	Berlin
7	Dr. Dittrich	Ordentlicher Professor am Lyceum Hosianum	Braunsberg
8	Dr. Graf Douglas . . .	Majoratsbesitzer auf Ralswiek bei Bergen (Rügen), Mitglied des Staatsrates und des Hauses der Abgeordneten	Berlin
9	Dr. Fischer, Emil	Ordentlicher Professor an der Universität, Geheimer Regierungsrat	Berlin

Lfd. Nr.	Name	Stand	Wohnort
10	Frhr. v. Funck	General der Infanterie, Generalinspekteur des Militär=Erziehungs= und Bildungswesens	Berlin
11	Dr. Germar	Wirklicher Geheimer Oberfinanzrat, vortragender Rat im Finanzministerium	Berlin
12	D. Dr. Harnack	Ordentlicher Professor an der Universität	Berlin
13	Dr. Hauck	Etatsmäßiger Professor an der Technischen Hochschule, Geheimer Regierungsrat	Charlottenburg
14	Dr. Hinzpeter	Wirklicher Geheimer Oberregierungsrat, Professor	Bielefeld
15	Dr. Holtgreven	Geheimer Oberjustizrat, vortragender Rat im Justizministerium	Berlin
16	Dr. Jäger	Direktor des Königl. Friedrich=Wilhelms=gymnasiums, Geheimer Regierungsrat	Köln
17	Intze	Etatsmäßiger Professor an der Technischen Hochschule, Geheimer Regierungsrat, Mitglied des Herrenhauses	Aachen
18	Dr. Klein, Felix	Ordentlicher Professor an der Universität, Geheimer Regierungsrat	Göttingen
19	Dr. Koser	General=Direktor der Königl. Staatsarchive, Geheimer Oberregierungsrat, Professor	Charlottenburg
20	Dr. Graf v. Kospoth .	Kurator der Ritterakademie zu Liegnitz, Majoratsbesitzer auf Brien, Mitglied des Herrenhauses	Brien b. Öls
21	Dr. Kropatscheck	Professor, Mitglied des Reichstages und des Hauses der Abgeordneten	Berlin
22	Dr. Kübler	Direktor des Königl. Wilhelmsgymnasiums, Geheimer Regierungsrat, Professor	Berlin
23	Launhardt	Etatsmäßiger Professor an der Technischen Hochschule, Geheimer Regierungsrat, Mitglied des Herrenhauses	Hannover
24	Dr. Mommsen	Ordentlicher Professor an der Universität	Charlottenburg
25	Dr. Münch	Ordentlicher Honorarprofessor an der Universität, Provinzialschulrat a. D., Geheimer Regierungsrat	Berlin
26	Dr. Reinhardt	Direktor des Goethe=Gymnasiums	Frankfurt a. M.
27	Dr. Schwalbe	Direktor des Dorothenstädischen Realgymnasiums, Professor	Berlin
28	Frhr. v. Seckendorff . .	Generalmajor, Kommandeur des Kadettenkorps	Berlin
29	Dr. Slaby	Etatsmäßiger Professor an der Technischen Hochschule, Geheimer Regiernngsrat, Mitglied des Herrenhauses	Charlottenburg
30	Dr. Thiel	Wirklicher Geheimer Oberregierungsrat, Ministerialdirektor im Ministerium für Landwirtschaft, Domänen und Forsten	Berlin
31	Truppel	Kapitän z. S., Abteilungsvorsteher im Reichsmarineamt.	Berlin
32	Dr. Virchow	Ordentlicher Professor an der Universität, Geheimer Medizinalrat	Berlin
33	D. Dr. Weiß	Ordentlicher Professor an der Universität, Wirklicher Oberkonsistorialrat	Berlin
34	Dr. v. Wilamowitz-Möllendorff	Ordentlicher Professor an der Universität, Geheimer Regierungsrat	Berlin

2.

Rednerliste.

3.

Fragen für die Schulkonferenz.

1.

Empfiehlt es sich, einen gemeinsamen Unterbau

a) für die zwei,

b) für die drei

unteren Klassen aller höheren Lehranstalten nach dem Vorgange

zu a) des Französischen Gymnasiums in Berlin oder des Realgymnasiums in Altona,

zu b) des Goethe-Gymnasiums und der Musterschule in Frankfurt a. M.

in der Art einzurichten, daß der fremdsprachliche Unterricht in Sexta mit dem Französischen beginnt und das Lateinische

zu a) bis in Quarta,

zu b) bis in Untertertia

hinaufgerückt wird?

2.

Erscheint es empfehlenswert oder doch unbedenklich,

a) den Anfang des griechischen Unterrichts an den Gymnasien auf eine höhere Stufe, und zwar

α) auf Obertertia,

β) auf Untersekunda,

γ) auf Obersekunda

zu verlegen;

b) an Stelle des Griechischen Englisch wahlweise zuzulassen?

3.

Erscheint eine Verstärkung des lateinischen Unterrichts an Realgymnasien nötig und in welchem Umfange hat diese zu erfolgen?

4.

Wie wird hiernach der Lehrplan der Gymnasien und der Realgymnasien zu gestalten sein?

5.

Was kann auf den höheren Schulen, abgesehen von der durch 4 erledigten Frage der Stundenzahl, für die Hebung des Unterrichts in den verschiedenen Lehrgegenständen geschehen?

6.

Inwieweit können an den höheren Schulen die körperlichen Übungen (Turnen, Jugendspiele, Wassersport u. s. w.) noch weiter gefördert werden?

7.

Sind die gegen die Abschlußprüfung für neunklassige Anstalten erhobenen Bedenken begründet und was wird eventuell zur Behebung derselben zu geschehen haben?

8.

In welchen Beziehungen erscheint eine Umgestaltung des Berechtigungswesens nötig?

9.

Welche Maßnahmen sind, abgesehen von den oben zur Erwägung gestellten, noch sonst im Interesse des höheren Schulwesens für erforderlich zu erachten?

10.

Inwieweit werden die zu 1 bis 9 ergehenden Entscheidungen zu Änderungen in dem bisherigen Systeme der höheren Schulen führen?

4.

Zusammenstellung

der

der Schulkonferenz vorgelegten Fragen und der von ihr gemachten Vorschläge.

I.

Frage: In welchen Beziehungen erscheint eine Umgestaltung des Berechtigungswesens nötig?

Antwort: Wer die Reifeprüfung einer neunklassigen Anstalt bestanden hat, hat damit die Berechtigung zum Studium an den Hochschulen und zu den entsprechenden Berufszweigen für sämtliche Fächer erworben. Da aber die drei neunklassigen Anstalten in Hinsicht auf Spezialkenntnisse und auf die Art der Gesamtbildung in verschiedener Weise für die verschiedenen Berufszweige vorbereiten, so ist in Bezug auf jedes Studium die geeignetste Anstalt ausdrücklich zu bezeichnen. Ist eine andere gewählt worden, so hat eine ausreichende Ergänzung durch Besuch von Vorkursen auf der Hochschule oder in sonst geeigneter Weise zu erfolgen. Diese wird für jedes Fach durch besondere Anordnung bestimmt.

II.

Frage: Empfiehlt es sich, einen gemeinsamen Unterbau
a) für die zwei,
b) für die drei
unteren Klassen aller höheren Lehranstalten nach dem Vorgange
zu a) des Französischen Gymnasiums in Berlin oder des Realgymnasiums in Altona,
zu b) des Goethe-Gymnasiums und der Musterschule in Frankfurt a. M.
in der Art einzurichten, daß der fremdsprachliche Unterricht in Sexta mit dem Französischen beginnt und das Lateinische
zu a) bis in Quarta,
zu b) bis in Untertertia
hinaufgerückt wird?

Antwort: Es ist zur Zeit nicht ratsam, einen gemeinsamen Unterbau für die drei Arten der höheren Lehranstalten durch Beginn mit dem Französischen und Hinaufrückung des Lateinischen allgemein einzurichten. Indessen wird einer zweckent-

sprechenden Weiterführung des damit in Altona, Frankfurt a. M. und an anderen Orten gemachten Versuches nicht entgegenzutreten und eine allmähliche Erweiterung desselben zu fördern sein.

III.

Frage: Erscheint es empfehlenswert oder doch unbedenklich,
a) den Anfang des griechischen Unerrichts an den Gymnasien auf eine höhere Stufe, und zwar
α) auf Obertertia,
β) auf Untersekunda,
γ) auf Obersekunda
zu verlegen;
b) an Stelle des Griechischen Englisch wahlweise zuzulassen?

Antwort: Es erscheint ausgeschlossen, an Stelle des Griechischen Englisch wahlfrei zuzulassen, weil es das Gymnasium zerstören würde. Den Anfang des griechischen Unterrichts über die Untertertia hinaufzuschieben, erscheint im allgemeinen nicht angezeigt, abgesehen von den Anstalten mit Frankfurter Lehrplan.

IV.

Frage: Erscheint eine Verstärkung des lateinischen Unterrichts an Realgymnasien nötig und in welchem Umfange hat diese zu erfolgen?

Antwort: Eine Verstärkung des lateinischen Unterrichts am Realgymnasium hat nicht durch Vermehrung der Stundenzahl zu erfolgen.

V.

Frage: Wie wird hiernach der Lehrplan der Gymnasien und der Realgymnasien zu gestalten sein?

Antwort: Es empfiehlt sich, diese Frage einer Kommission zu überweisen, zu welcher hervorragende Schulmänner zuzuziehen sein werden.

VI.

Frage: Was kann auf den höheren Schulen, abgesehen von der durch V erledigten Frage der Stundenzahl, für die Hebung des Unterrichts in den verschiedenen Lehrgegenständen geschehen?

Antwort: 1. Die Anregungen und Vorschläge, welche zu dieser Frage seitens der Referenten sowie aus der Mitte der Versammlung zur Verbesserung des Unterrichtsbetriebes im Lateinischen, in den neueren Sprachen, in Geschichte, Mathematik und Naturwissenschaften gemacht worden sind, werden der Regierung zur Erwägung und möglichsten Berücksichtigung angelegentlichst empfohlen.

2. Es soll den einzelnen Gymnasien gestattet sein, den Unterricht in der englischen Sprache für alle Schüler bestimmter Klassen obligatorisch zu machen.

3. Soweit dies nicht geschieht, ist die bisherige Einrichtung des fakultativen Unterrichts im Englischen mit Nachdruck zu beleben und ihre Benutzung durch die Schüler in jeder Weise zu fördern.

VII.

Frage: Inwieweit können an den höheren Schulen die körperlichen Übungen (Turnen, Jugendspiele, Wassersport u. s. w.) noch weiter gefördert werden?

Antwort: 1. Zur Förderung der körperlichen Übungen empfiehlt es sich:
a) die Jugendspiele zu pflegen und ihre Ausübung durch Einführung von Spielstunden und vermehrte Beschaffung von Spielplätzen zu heben;
b) dem Sport, namentlich dem Wassersport, auch fernerhin besondere Aufmerksamkeit zu schenken und
c) die bestehenden Vorschriften über den Turnunterricht durch weitere Beschaffung von Turnhallen und Turnplätzen, durch Gewinnung einer genügenden Zahl geprüfter Turnlehrer und durch Belebung des Interesses von Lehrern und Schülern am Turnen zur Durchführung zu bringen.

2. Es empfiehlt sich in den höheren Lehranstalten Unterweisungen über die erste Hülfeleistung bei plötzlichen Unglücksfällen einzuführen.

VIII.

Frage: Sind die gegen die Abschlußprüfung für neunklassige Anstalten erhobenen Bedenken begründet und was wird eventuell zur Behebung derselben zu geschehen haben?

Antwort: Es ist darauf Bedacht zu nehmen, die Abschlußprüfung möglichst bald zu beseitigen. In Verbindung hiermit wird auch die Aufhebung der Schlußprüfung bei den Nichtvollanstalten und die Revision der Reifeprüfung bei den Vollanstalten ins Auge zu fassen sein.

IX.

Frage: Welche Maßnahmen sind, abgesehen von den oben zur Erwägung gestellten, noch sonst im Interesse des höheren Schulwesens für erforderlich zu erachten?

Antwort: 1. Es ist darauf Bedacht zu nehmen, daß der höhere Lehrerstand dem Richterstand in seinen Besoldungsverhältnissen, wenn auch eine mechanische Gleichstellung in dieser Beziehung nicht erforderlich erscheint, doch möglichst angenähert wird, da durchgreifende Gründe für eine wesentliche Ungleichheit in der Bemessung der beiderseitigen Gehälter nicht bestehen.

2. Die Konferenz spricht den Wunsch aus, daß den Lehrern der höheren Schulen nach Möglichkeit Förderung gewährt werde, sich selbst wissenschaftlich fortzubilden, und daß ihnen die wissenschaftliche Arbeit nicht durch ein Übermaß der Berufsgeschäfte unmöglich gemacht werde.

3. Es empfiehlt sich dafür zu sorgen, daß Lehrer, deren Verbleiben im Amt die Gesundheit der ihnen anvertrauten Schüler durch Ansteckung gefährdet, auch wenn sie im übrigen zur Wahrnehmung des Lehramts noch befähigt sind, beurlaubt oder in den Ruhestand versetzt werden können, ohne daß daraus für sie unverdiente finanzielle Nachteile erwachsen.

4. Die Beschlüsse der Dezemberkonferenz von 1890 über die Beschränkung der Höchstzahl der Schüler in den einzelnen Klassen werden in Erinnerung gebracht.

5. Der Königlichen Staatsregierung wird empfohlen, anzuordnen, daß in den höheren Lehranstalten Unterweisung in der Hygiene unter Benutzung geeigneten Unterrichtsmaterials erteilt wird.

6. Um den englischen Unterricht an den humanistischen Gymnasien zu fördern, scheint es empfehlenswert, bei der Reifeprüfung den Schülern freizustellen, ob sie sich im Französischen oder Englischen wollen prüfen lassen.

7. Es ist im Interesse einer gedeihlichen Entwicklung der höheren Schulen dringend erforderlich, daß die Aufsicht durch häufigere und eingehendere Revisionen eine nachdrückliche Verstärkung erfährt.

8. Zur Immatrikulation für das Studium der Chemie an einer Hochschule ist ebenso wie für das Studium der anderen Wissenschaften das Absolutorium einer höheren Schule erforderlich.

5.

Zusammenstellung

der

den Unterrichtsbetrieb betreffenden Fragen, zu welchen im März 1900 gutachtliche Äußerungen eingefordert worden sind.

Frage 1.

Was ist seit der Schulkonferenz vom Jahre 1890 für die Hebung des deutschen Unterrichts geschehen, und was kann zu dieser Förderung noch weiter gethan werden?

Frage 2.

1. Erscheint es überhaupt, oder unter welchen besonderen Voraussetzungen empfehlenswert oder doch unbedenklich, den Anfang des griechischen Unterrichts an unsern Gymnasien auf eine höhere Klasse, und zwar:

   a) auf Obertertia oder
   b) auf Untersekunda oder
   c) auf Obersekunda

zu verlegen?

2. Empfiehlt es sich, wahlfreies Englisch an Stelle des Griechischen treten zu lassen, und wie wären in diesem Falle die frei werdenden Stunden anderweitig (etwa für Altertumskunde und die Naturwissenschaften) zu verwenden?

Frage 3.

Erscheint eine Verstärkung des lateinischen Unterrichts nötig, und in welchem Umfange müßte sie eintreten, sowohl für den Fall, daß der griechische Unterricht wie bisher in Untertertia beginnt, als auch bei Hinaufschieben des Anfangs dieses Unterrichts nach Obertertia oder Untersekunda oder Obersekunda?

Frage 4.

Empfiehlt es sich, den fremdsprachlichen Unterricht an Gymnasien und Realgymnasien mit der französischen Sprache anzufangen und das Lateinische bis in Quarta (vergl. Lehrplan des Französischen Gymnasiums in Berlin) oder in Untertertia (vergl. Frankfurter und Altonaer Lehrplan) hinaufzurücken?

Frage 5.

Welche Fortschritte in dem Betriebe der neueren Sprachen auf den höheren Schulen und den Universitäten sind seit der Schulkonferenz vom Jahre 1890 gemacht und was ist noch weiter für Hebung neusprachlicher Kenntnisse und Fertigkeiten zu erstreben:

a) auf höheren Schulen,
b) auf Universitäten und sonstigen Hochschulen,
c) als Vorbedingung für die Anstellung bestimmter Beamtenkategorien?

Frage 6.

Wie hat sich der Geschichtsunterricht seit 1892 entwickelt und was bleibt für ihn noch zu thun? Beide Punkte sind mit besonderer Berücksichtigung der deutschen Geschichte zu behandeln. Für den Unterricht in der römischen Geschichte ist namentlich zu erörtern, ob dabei die nachchristliche Zeit genügende Beachtung gefunden hat.

Frage 7.

Wie hat sich der Unterricht in der Erdkunde seit 1892 entwickelt und was bleibt für ihn noch zu thun?

Frage 8.

Welche Fortschritte sind seit der Schulkonferenz vom Jahre 1890 auf dem Gebiete des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts an den höheren Schulen, insbesondere auch nach der angewandten und technischen Seite hin, zu verzeichnen, und was kann in dieser Beziehung noch weiter geschehen?

Frage 9.

Was ist seit der Schulkonferenz vom Jahre 1890 für die körperliche Übung der Jugend (durch Turnen, Jugendspiele, Sport u. s. w.) geschehen und was kann in dieser Beziehung weiter noch geschehen?

Frage 10.

1. Sind die gegen die Abschlußprüfung für neunklassige Anstalten erhobenen Bedenken begründet und was wird gegebenenfalls zur Behebung derselben zu geschehen haben?
2. Welcher Änderungen bedürfen die Ordnungen für die Reifeprüfungen vom 6. Januar 1892 an Gymnasien und Progymnasien, Realgymnasien, Oberrealschulen, Realprogymnasien und Realschulen?
3. Welche Änderungen erscheinen im Berechtigungswesen nötig?

II.

Stenographische Berichte

über

die Verhandlungen der Schulkonferenz.

Erste Sitzung

Mittwoch, den 6. Juni 1900, vormittags 10 Uhr.

Der **Vorsitzende:** Meine verehrten Herren! Es ist mir vor allem Bedürfnis, Ihnen den herzlichsten Dank dafür auszusprechen, daß Sie meiner Einladung zu der heute beginnenden Konferenz, welche sich mit Fragen des höheren Schulwesens beschäftigen soll, Folge gegeben haben.

Wie Ihnen aus dem Einladungsschreiben bekannt geworden sein wird, haben Seine Majestät der Kaiser und König ursprünglich die Absicht gehabt, der Konferenz beizuwohnen. Nach einem mir vorgestern Abend zugegangenen Allerhöchsten Telegramm haben jedoch Seine Majestät diese Absicht aufgegeben und mir die Führung des Vorsitzes in der Konferenz überlassen. Ich habe hiermit die Ehre, diesen Vorsitz zu übernehmen.

Unsere Verhandlungen werden naturgemäß anknüpfen an die Schulkonferenz von 1890. Dieser Konferenz haben wir, nach meiner Überzeugung, vieles Gute zu danken. Ich erinnere zunächst an die größere Pflege der Muttersprache und der vaterländischen Geschichte. Der Unterrichtsbetrieb in den fremden Sprachen und Naturwissenschaften hat zweifellose Fortschritte gemacht, die körperlichen Übungen haben eine weit größere Beachtung und Pflege gefunden als in früherer Zeit. Auch die Ausbildung der Lehrer ist durch die Bestimmungen der neuen Prüfungsordnung und durch die Verbesserung und Vervollständigung der neusprachlichen und naturwissenschaftlichen Kurse wesentlich gefördert worden. Ganz besonders ist die Staatsregierung bestrebt gewesen, durch erhebliche Besserung der Besoldungs-, Titel- und Rangverhältnisse der Lehrer zur Hebung ihrer Berufsfreudigkeit beizutragen, wenn auch dabei nicht alle Erwartungen des höheren Lehrerstandes erfüllt werden konnten.

Auf der andern Seite aber läßt sich bei einem Rückblick auf die Konferenz von 1890 nicht verkennen, daß die Allerhöchsten Intentionen nicht überall zur vollen Ausführung gelangt sind. Dies gilt besonders von der angestrebten Erweiterung des realistischen Wissens. Daß ein entschiedenes Bedürfnis nach dieser Richtung besteht, kann niemand bestreiten. Es handelt sich hierbei um eine hochbedeutsame Frage für die wirtschaftliche Weiterentwicklung unseres Volkes, die an Wichtigkeit noch zugenommen hat durch das Wachsen unserer internationalen Beziehungen und durch das weitere Aufblühen der deutschen Seemacht. Zwar hat seit 1890 die Zahl der Schüler der Realanstalten nicht unerheblich zugenommen. Aber immerhin standen, während es 1890 neben rund 56 000 Realschülern 83 000 Gymnasiasten gab, im Jahre 1899 doch rund 93 000 Gymnasiasten nur rund

66000 Schülern jener Anstalten gegenüber, und außerdem ist die Zahl der Abiturienten bei den Gymnasien verhältnismäßig erheblich größer. Es fragt sich, wie hier Abhilfe zu schaffen sein wird. Zwei Wege lassen sich denken, um die Kenntnisse in den realistischen Fächern zu vermehren. Einmal die Verstärkung dieser Fächer auf dem Gymnasium; hierbei besteht aber die Gefahr, daß diese Anstalten alsdann ihren eigentlichen Aufgaben nicht mehr gewachsen sein und ihren humanistischen Charakter mehr und mehr einbüßen werden. Der andere Weg liegt in der Anerkennung der Gleichwertigkeit der auf den realistischen Anstalten erworbenen allgemeinen Vorbildung und demgemäß in einer Umgestaltung des Berechtigungswesens, durch welche diese Anstalten in ihrem Ansehen und in ihrer Anziehungskraft gestärkt und ihnen weitere Volkskreise zugeführt werden würden. Die Gymnasien würden ihr Monopol verlieren und an Zahl abnehmen. Jedoch steht zu hoffen, daß sie dabei an innerer Kraft und Geschlossenheit in reichem Maße gewinnen, was sie an Umfang verlieren. Deshalb fragt es sich, ob es nicht empfehlenswert sein wird, den 1890 betretenen ersten Weg zu verlassen und den zweiten einzuschlagen, um so einerseits das humanistische Gymnasium ungeschwächt und seinem Charakter entsprechend zu erhalten und andererseits eine wertvollere Vermehrung des realistischen Wissens zu erreichen, als sie in jener Weise zu erzielen sein würde.

Diesen Punkt, meine Herren, möchte ich besonders Ihrer Aufmerksamkeit empfehlen. Außerdem wird in Frage kommen, ob nicht in verschiedenen Fächern eine Verbesserung der Methode erreichbar ist, wie sie sowohl für das Griechische als auch für die alte Geschichte in den Gutachten der Herren v. Wilamowitz und Harnack in Vorschlag gebracht ist. Im übrigen würde, wenn das Berechtigungswesen eine Änderung in dem angedeuteten Sinne erführe, die Ihnen unter 2 vorgelegte Frage erheblich an Schärfe verlieren. Ich erwähne dann noch die Frage des gemeinsamen Unterbaues und diejenige der Abschlußprüfung, deren Beseitigung von vielen Seiten dringend gefordert wird.

An Stoff für unsere Verhandlungen wird es also nicht fehlen, und so schließe ich denn in der Hoffnung, daß es uns gelingen möge, in gemeinsamer Beratung die eigentlichen Grundgedanken der Reformbestrebungen von 1890, soweit es noch nicht geschehen ist, den erhabenen Intentionen Seiner Majestät unseres Allergnädigsten Kaisers und Königs entsprechend zur Geltung und Durchführung zu bringen.

(Es folgen einige geschäftliche Mitteilungen.)

Meine Herren, der Fragebogen befindet sich in Ihren Händen. Sie finden die Fragen allerdings darin nach Nummern aufgeführt. Ich gestatte mir jedoch den Vorschlag, mit der wichtigsten, nämlich mit Frage 8:

> In welchen Beziehungen erscheint eine Umgestaltung des Berechtigungswesens nötig?

zu beginnen. Wenn diese Frage zum Abschluß gelangt ist, dann läßt sich voraussetzen, daß eine wesentliche Vereinfachung der Debatte über die anderen Fragen die Folge sein wird. Die übrigen Fragen treten gegenüber der Bedeutung der Frage 8 in den Hintergrund.

Bevor wir in die Tagesordnung eintreten, erteile ich das Wort Herrn Wirklichen Geheimen Ober-Regierungsrat Dr. Hinzpeter.

Dr. Hinzpeter: Hochgeehrte Herren! Ich habe gleich zu Anfang um das Wort gebeten, um einige Worte über und für die Schulkonferenz von 1890 sagen zu dürfen; ich bin einer der ältesten der spärlichen Überreste dieser Versammlung. Ich glaube, es wäre das vielleicht eine nicht ganz unpassende Einleitung zu den Verhandlungen dieser neuen Konferenz, die ja an jene sich anschließen soll, wie sie selbst sich an die lange Reihe früherer Schulreformen anschloß. Seine Excellenz der Herr Minister, wofür wir unsern ganz besonderen Dank abzustatten haben, hat sehr freundliche Worte von dieser Konferenz gebraucht. Sonst aber ist sie vielfach angegriffen worden. Besonders aber scheinen mir einige Worte darüber angebracht zu sein, weil nach meiner Vorstellung die geistige Atmosphäre, wenn ich so sagen darf, seit 1890 sich gewaltig geändert hat. Sie hat sich im Laufe des Jahrhunderts mit immer steigender Schnelligkeit verändert, aber im letzten Jahrzehnt in fast rasendem Tempo.

Die persönliche geistige Entwicklung galt früher als hohes, erstrebenswertes Ziel, und jetzt gilt sie nur noch als Mittel zu erfolgreicher Bethätigung im wilden Kampfe ums Dasein. Man will nicht bloß höhere Lebensanschauung wie damals, man will höhere Lebenshaltung, und zwar die ganze Nation so gut wie der einzelne. Damit hat sich, scheint mir, auch das ganze Bildungsideal bedeutend verschoben. Es gehörte früher zum gebildeten Manne die Kenntnis der alten Sprachen, der antiken Kultur und Geschichte; es gehört jetzt zum gebildeten Manne die Kenntnis der neueren Sprachen, der deutschen Kultur und Geschichte und der Naturwissenschaften. Wegen so bedeutender Verschiedenheiten bitte ich erinnern zu dürfen an die eigentümliche Situation, in der die Konferenz von 1890 sich befand.

Als die Königliche Schul- und Unterrichtsverwaltung uns damals berief, legte sie uns eine Reihe von Detailfragen vor: die Frage der Beseitigung der Schülerüberbürdung — der berüchtigten Überbürdung, über die so viele Mütter so laut klagten —, die Frage der Bekämpfung des grammatischen Formalismus, der besseren Pflege der körperlichen Ausbildung und dergleichen. Es sollte auch versucht werden, die realistischen Anstalten und Fächer zu fördern. Allgemein wurde damals schon angenommen, daß auch die großen Streitfragen, die die Gemüter bewegten, von dem Gymnasialmonopol, von der Einheitsschule, von dem relativen Wert der humanistischen und der realistischen Bildung in die Diskussion einbezogen und sie dadurch beleben würden, was auch geschehen ist. Dazu kam, daß Seine Majestät der Kaiser gleich in der Eröffnungssitzung der Konferenz ganz besonders hohe Aufgaben stellte, indem er eine tiefgehende Reform verlangte, die die Schule auf die nationale Basis stellen und sie befähigen sollte, die deutsche Jugend besser für das praktische Leben auszurüsten.

Diese weitgreifenden und hochfliegenden Gedanken haben denn auch manchmal unsere Verhandlungen erfrischt und neu belebt, und dessen bedurften sie mitunter. Denn als wir uns nun an die Arbeit machten, zeigte sich bald, daß, wie man im gemeinen Leben sagt, da nicht viel zu machen wäre. Die Tradition zeigte sich so stark, daß an eine wesentliche Erschütterung oder gar Veränderung derselben gar nicht zu denken war. Wir zerrten und reckten die Lehrpläne, schnitten hier ein Stück ab und setzten dort ein Stück zu. Wir addierten und subtrahierten nach Kräften, aber das Resultat blieb immer ein recht geringes. Wir mußten zu der Anschauung kommen, daß uns eigentlich eine ganz unlösbare Aufgabe gestellt war. Wir sollten einerseits die Überbürdung beseitigen, d. h. die Arbeit in Schule und

Haus vermindern. Wir sollten andererseits für Deutsch und Geschichte, Naturwissenschaften und neuere Sprachen mehr Raum schaffen, d. h. die Arbeit in Schule und Haus vermehren.

Diese ganz entgegengesetzten Aufgaben hätten nur unter der einen Bedingung gelöst werden können, daß der altsprachliche Unterricht an den Gymnasien wesentlich hätte beschnitten oder das gymnasiale Monopol hätte aufgehoben werden können. Beides war von vornherein ausgeschlossen. Die Gedanken lagen noch gar nicht im Horizont der Majorität der Versammlung. Sie hielt fest an der doppelten Überzeugung, daß der altsprachliche Unterricht das Rückgrat der gymnasialen Bildung sei und daß eine Schwächung desselben notwendig eine Schwächung des ganzen Organismus mit sich führe; und ebenso an der Überzeugung, daß das Gymnasialmonopol allein das hohe Niveau der nationalen Bildung garantiere. So hat denn die Konferenz von 1890 die Überbürdung beseitigt und es ist dabei psychologisch merkwürdig, daß das Wort und der Begriff ganz aus der Welt verschwunden zu sein scheinen. Sie hat dem Abiturientenexamen seine Schrecken genommen, und es ist für die körperliche Ausbildung besser gesorgt worden; auch zur Hebung der realistischen Schulen ist manches geschehen. Namentlich ist die neue sechsklassige Realschule geschaffen worden, auf die man ganz besondere Hoffnungen setzte als auf ein ausgezeichnetes Mittel, die größere Masse der deutschen Jugend der realistischen Bildung zuzuführen. Der Zweck ist keineswegs erreicht worden, und zwar deshalb nicht, weil das humanistische Gymnasium nicht nur an seiner traditionellen Organisation, sondern zugleich an seiner traditionellen privilegierten Stellung festgehalten hat. Damit ist keine durchgreifende Schulreform möglich.

Es ist auf der Schulkonferenz von 1890 der Versuch mit großem Ernst und Eifer und mit strenger Gewissenhaftigkeit gemacht worden, und wenn er trotzdem mißlang, so scheint mir das ein Beweis zu sein, daß er nicht gelingen konnte. Eines von beiden wird das Gymnasium wohl aufgeben müssen: entweder seine traditionelle Organisation oder seine traditionelle privilegierte Stellung. Auf das Opfer werden wir uns vorbereiten müssen, geschehe es auch, wie das neulich ein Franzose poetisch eingekleidet hat, indem wir das Antlitz verhüllen wie Agamemnon, als er die Iphigenie opferte.

Noch eine Reminiscenz! Eines der angesehensten und gymnasialfreundlichsten Mitglieder der damaligen Konferenz, der hochwürdige Abt Uhlhorn, hat ihr warnend zugerufen: das Gymnasium müsse den Anforderungen der Gegenwart seinen Zoll entrichten, und er hat gebeten, es möge ihn gutwillig zahlen; sonst könnte sich an ihm die Geschichte der sibyllinischen Bücher wiederholen. Was geschehen solle, hat der hochwürdige Herr nicht angegeben. Er meinte, das müßten die Schulmänner wissen und arrangieren. Meine Herren, die Schulmänner haben es 1890 nicht gewußt und nicht arrangiert.

Ich möchte mit dem Wunsche schließen, daß die Schulmänner es heute wissen und arrangieren möchten, damit die arme Seele, die Schule, endlich Ruhe habe.

(Nach Verlesung der Teilnehmer an den Beratungen der Konferenz wird in die Erörterung der Frage 8 eingetreten.)

Berichterstatter **Dr. Schmidt:** Die Frage lautet:

In welchen Beziehungen erscheint eine Umgestaltung des Berechtigungswesens nötig?

Meine Herren! Es handelt sich bei dieser Frage hauptsächlich um die Berechtigung zu den Universitätsstudien und den entsprechenden Studienzweigen. Der gegenwärtige Rechtszustand ist der, daß nur das Gymnasium alle Berechtigungen giebt, das Realgymnasium nur beschränkte; noch knapper sind der Oberrealschule die Berechtigungen zugemessen. Allerdings besteht daneben für die Abiturienten der realistischen Anstalten die Möglichkeit, dieselben Berechtigungen, wie die Abiturienten der humanistischen Gymnasien sie haben, zu erreichen durch eine Ergänzungsprüfung, die beim Gymnasium abgelegt werden muß.

Seit Jahren und in immer verstärktem Maße ist dem gegenüber der Wunsch rege geworden, auch den realistischen Anstalten die gleichen Berechtigungen mit dem humanistischen Gymnasium zuerkannt zu sehen. Soweit es sich dabei um die allgemeine wissenschaftliche Vorbildung handelt, ist diese Forderung bereits in der Schulkonferenz von 1890 als berechtigt anerkannt worden, nur daß man damals davon absah, praktisch weiter gehende Konsequenzen daran zu knüpfen. Soweit dagegen für einzelne Studienzweige neben der allgemeinen Vorbildung spezielle fachliche Vorkenntnisse erforderlich sind, z. B. für den Theologen die Kenntnis des Lateinischen, des Griechischen und des Hebräischen, ist man darüber einig, daß, wenn diese Vorkenntnisse nicht bereits auf der Schule erworben worden sind, darüber ein besonderer Ausweis beigebracht werden muß. Dieser Ausweis konnte bisher nur durch die Ergänzungsprüfung am Gymnasium beigebracht werden. Es ist in Frage gebracht, ob statt dessen nicht ein anderer Modus den Vorzug verdient, nämlich die Einführung besonderer Vorkurse an den Universitäten in der Art, daß beispielsweise der Theologe, der von der Oberrealschule kommt, an der Universität selbst einen Vorkursus in der lateinischen, griechischen und hebräischen Sprache zu absolvieren und über die Erfüllung dieses Erfordernisses — wenngleich eventuell ohne vorgängige besondere Prüfung — ein Zeugnis beizubringen hätte, und daß die Zeit des Vorkurses in seine gesetzliche Studienzeit nicht mit eingerechnet wird.

Für die Bejahung dieser Frage werden noch folgende Umstände geltend gemacht. In einzelnen Bundesstaaten außerhalb Preußens und vereinzelt auch in Preußen selbst besteht die Notwendigkeit eines Studiums in der Philosophischen Fakultät auch für die Angehörigen anderer Fakultäten. Die mittelalterliche Artisten-Fakultät hat neben dem Quadrivium auch das Trivium den Studierenden übermitteln müssen. Auch nachdem die Philosophische Fakultät als solche ins Leben getreten war, namentlich im 16. Jahrhundert, hat daneben die Einrichtung der praeceptores privati bestanden, die die Möglichkeit gewährte, an der Universität selbst sich die elementaren Vorkenntnisse in den Sprachen anzueignen. In anderen Bundesstaaten, wie in Bayern und Württemberg, und auch in Oesterreich ist andererseits auch für die Abiturienten des humanistischen Gymnasiums die Zulassung zur Technischen Hochschule von dem Nachweis besonderer Vorstudien resp. von der Absolvierung einer längeren Studienzeit, die diese Vorstudien ermöglicht, abhängig.

Daß die Universität auch die Möglichkeit giebt, elementare Vorkenntnisse zu vermitteln, dafür fehlt es nicht an Belegen. Ich brauche nur an das Studium der orientalischen Sprachen zu erinnern, die von Anfang an auf der Universität studiert werden. Das Hebraikum kann auch hierfür angeführt werden und ebenso die neuerdings mehr und mehr sich als notwendig herausstellende Einrichtung der Proseminare, die namentlich für die Philologen eine Ergänzung der an den Gymnasien erworbenen Vorbildung vermitteln.

Es wird schließlich angeführt, daß der Unterricht in den klassischen Sprachen, wenn er an der Universität selbst stattfindet, unmittelbarer auf das zu erreichende Ziel gerichtet, daß er freier und wirksamer gestaltet werden kann als auf der Schule, und daß so die nachträgliche Erwerbung der erforderlichen Vorkenntnisse in einer bei weitem kürzeren Zeit zu erzielen wäre.

Vom Standpunkt dieser Erwägungen aus, worüber man verschiedener Ansicht sein kann, ist als Beantwortung dieser Frage folgende These vorgeschlagen:

> Bezüglich des Berechtigungswesens ist darauf Bedacht zu nehmen, daß die Realgymnasien und Oberrealschulen den Gymnasien insofern völlig gleichgestellt werden, als es sich um Studien- und Berufszweige handelt, welche nur die allgemeine wissenschaftliche Vorbildung und keine darüber hinausgehende Spezialkenntnisse in einzelnen Fächern voraussetzen.
>
> Insoweit sich das bei gewissen Studien und Berufszweigen anders verhält, ist der Nachweis der erforderlichen Spezialkenntnisse, wenn dieselben nicht schon auf der Schule — gleichviel ob Gymnasium, Realgymnasium oder Oberrealschule — erworben sind, besonders und zwar in der Regel durch eine Bescheinigung über den erfolgreichen Besuch von Vorkursen auf der Universität oder der je nach Verschiedenheit der Fächer in Betracht kommenden sonstigen Hochschule zu führen.

Ich glaube, daß ich mit diesen Bemerkungen meinen einleitenden Vortrag schließen kann.

Dr. Slaby: Wenn ich als einer der ersten die Ehre habe, zu dieser Frage das Wort zu ergreifen, so thue ich das um so lieber, als ich im Namen der Gesinnungskreise, die ich vertrete, Seiner Excellenz dem Herrn Minister den allerwärmsten und ehrerbietigsten Dank aussprechen kann für die Regelung, welche das Ministerium auf Grund des vorgetragenen Leitsatzes in Aussicht genommen hat. Ich begrüße es ferner mit besonderer Freude, daß zwei so verschiedene wissenschaftliche Richtungen, wie diejenige, welche Herr Professor Harnack vertritt, und meine eigene nach den vorliegenden Referaten praktisch zu demselben Ziele gelangen, wenigstens erkennen lassen, daß dieses Ziel praktisch erreichbar erscheint. Wenn die in dieser Weise geplante Reform thatsächlich zur Durchführung gelangt, so werden die Technischen Hochschulen den größten Gewinn davon ziehen; sie werden einen neuen Ansporn für ihre wissenschaftliche Thätigkeit erhalten.

Aber, meine Herren, der Wert dieser neuen Ordnung und der durch sie bedingten Einrichtungen ist wesentlich weiter tragend; sie ist von hoher Bedeutung für unser gesamtes nationales Kulturleben, denn es wird einer neuen Geistesrichtung eine neue Bahn geöffnet zur Bethätigung frischer, lebensvoller Kräfte.

Meine Herren! Die Zeit, in welcher die humanistische Bildung für alle leitenden und verantwortlichen Stellungen im Staate und im öffentlichen Leben schon deshalb allein in Betracht kam, weil eine andere überhaupt nicht vorhanden war, ist vorüber. Die vorwiegend nach innen gerichtete Denkart, welche jene Bildung auszeichnet und welche in schwerer Zeit unser Volk zu innerer Sammlung geführt hat, soll und wird auch in Zukunft eine der edelsten Eigenarten deutschen Geisteslebens verbleiben. Daneben aber verlangt eine neue Zeit mit neuen Ge-

danken, neuen Bedürfnissen und neuem Können unabweisbar Berücksichtigung. Die Entwicklung des Verkehrs, die steigende wirtschaftliche Kraft unseres Volkes, die politische Bedeutung, zu welcher wir uns unter der thatkräftigen und weisen Führung erhabener Monarchen emporgeschwungen haben, zwingt uns, den freien Blick auch nach außen zu richten, um die vielverschlungenen Beziehungen zu fremdländischer Kultur und die darauf beruhende Weltwirtschaft richtig zu erfassen.

Die heutige Kultur ist aus der historischen Überlieferung allein nicht völlig zu begreifen, schon deshalb nicht, weil durchaus neue, früher nicht gekannte Faktoren darin eine ausschlaggebende Rolle spielen. Das Verständnis und die Beherrschung der Naturkräfte verlangt eine etwas anders geartete Schulung des Denkens, als die philosophische, schöngeistige, altklassische Bildungsrichtung sie bietet, in ihrer Art nicht minder geeignet zu erziehlicher Wirkung, auch nicht ärmer an idealem Gehalt als diese.

Durch die vorliegende These wird nun endgültig mit der Anschauung gebrochen, daß die humanistische Bildung die allein geeignete sei für alle führenden Stellungen in unserem Volksleben. Viele überzeugte Anhänger der überlieferten Geistesbildung sahen in der modernen Richtung bisher nur eine auf wirtschaftlichen Erwerb gerichtete Geistesströmung. Richtig ist, daß sie aus der Not, auf dem Boden wirtschaftlicher Arbeit erwachsen ist, aber sie hat diese Fesseln längst von sich abgestreift und sich aufgeschwungen zu den reineren Höhen einer von wissenschaftlichem und ethischem Geist durchtränkten Natur- und Weltanschauung.

Den richtigen Weg, ich möchte sagen, den einzigen, der sich darbietet, um dieser modernen Geistesbildung die ihr zukommende Geltung im öffentlichen Leben zu sichern, giebt diese These an: er führt über die Schule. Wie der verehrte Herr Geheimrat Hinzpeter vorhin mit Recht betonte, haben die bisherigen Bestrebungen gezeigt, daß es unmöglich ist, beide Geistesrichtungen in einer Schule zu vereinigen, beiden schon in der Schule eine gleichwertige Berücksichtigung zu teil werden zu lassen. Wohl aber dürfen wir darauf vertrauen, daß nunmehr bei gleicher Luft und gleicher Sonne in den Berührungen und Reibungen des öffentlichen Lebens eine innige Verschmelzung beider Geistesströmungen zum Heil des Vaterlandes sich vollziehen wird.

Die These bekennt ferner mit vollster Offenheit die Anschauung, daß die höhere Schule nicht mehr in erster Linie für einen bestimmten Beruf vorzubereiten habe. Ihr höchstes Ziel soll sein: harmonische Geistes- und Charakterbildung, Erziehung zu religiöser, monarchischer und vaterländischer Gesinnung. Das schließt nicht aus, daß Neigung und Begabung, soweit sie schon in der Jugendzeit erkennbar hervortreten, sich von vornherein für eine der beiden Geistesrichtungen entscheiden, ebensowenig, daß jede dieser Richtungen vermöge des ihr inne wohnenden Bildungsstoffes an sich für gewisse Berufsarten ein größeres Maß von Vorkenntnissen darbietet. Auch die geistige Atmosphäre der Familie und die Tradition wird für die Wahl der Bildungsrichtung vielfach maßgebend werden und die ganze Kraft der hochbedeutsamen, in ihr ruhenden Bildungselemente direkt der Schule zuführen. Das war bisher leider nicht in dem wünschenswerten Maße der Fall zum Schaden der innigen Beziehungen, welche zwischen Schule und Familie jeder Zeit bestehen sollen.

Die Schwierigkeit, welche entsteht, wenn die Schulzeit beendet ist und das Studium beginnt, wird durch die vorgeschlagene These in außerordentlich glücklicher Weise überwunden. Es ist gewiß eine zulässige Forderung, daß auch die Hoch-

schulen ihrerseits mitzuwirken haben bei der Neuordnung des vaterländischen Bildungswesens. Es soll nach dieser These ein neues, organisch sich einfügendes Verbindungs- und Zwischenglied zwischen Schule und Hochschule geschaffen werden, welches den Übertritt aus jeder der beiden Bildungsrichtungen in das frei gewählte Berufsstudium ermöglicht. Hierin sehe ich den größten Wert der vorgeschlagenen Reform: sie reißt nicht bloß nieder, sie baut auch auf. Wichtig ist aber, daß diese Ordnung eine organische ist, daß nicht durch ein zwischengeschobenes Examen von neuem eine Kluft geschaffen wird, welche für viele unüberbrückbar ist. Wohl aber muß es als eine Pflicht des Staates anerkannt werden, daß das Eindringen unzureichend vorgebildeter Elemente in das eigentliche Fachstudium verhindert wird. Dies geschieht in durchaus zweckentsprechender Weise durch die in Aussicht genommene seminaristische Gestaltung der Vorkurse.

Wie der Herr Referent auseinandergesetzt hat, bietet diese Ordnung des Studienganges eigentlich nichts Neues. An allen Hochschulen haben wir bereits ähnliche Einrichtungen. Ich erinnere nur an die Stipendiaten. Von diesen verlangt der Staat, daß sie über den ordnungsmäßigen und erfolgreichen Fortgang ihrer Studien sich durch Bescheinigung ihrer Professoren ausweisen. Mehr wird auch hier nicht verlangt. Diese Regelung bietet den Vorteil, daß eine innigere Berührung zwischen Lehrern und Schülern stattfindet, als es jetzt in den ersten Semestern an den Hochschulen vielfach möglich ist. Wir erreichen diese Vorteile zumeist erst in den höheren Semestern.

Dann scheint mir, daß diese Reform auch noch nach anderer Richtung Segen stiften wird. Es ist bekannt, daß bei dem jetzigen unvermittelten Übergange aus der strengen Schulzucht in die volle akademische Freiheit so mancher Jüngling auf eine abschüssige Bahn gerät, die, wenn sie auch nicht gerade sein Leben völlig zerstört, so doch kostbare Jahre frischester Jugendkraft unter Umständen vergeuden läßt. Der ununterbrochene Ansporn zur Pflichterfüllung, den die gemeinschaftlichen seminaristischen Übungen unmittelbar unter den Augen des Lehrers ohne weiteres schon mit sich bringen, wird seine wohltätigen Wirkungen auch nach dieser Richtung äußern, und mancher Vater wird seinen Sohn in Zukunft mit ruhigerem Herzen die Hochschule beziehen sehen als jetzt.

Den vielen Vorzügen der geplanten Neuordnung steht eigentlich nur ein Nachteil gegenüber: eine Verlängerung der Studienzeit für diejenigen, welche das erforderliche Maß von Vorkenntnissen nicht mitbringen, um sofort das gewählte Fachstudium beginnen zu können. Hier darf aber darauf hingewiesen werden, daß diesem Einsatz auch ein Gewinn gegenübersteht. Er sichert den Erwerb des Bildungsstoffes zweier Geistesrichtungen, und für jeden Beruf, er sei, welcher es sei, kann dies nur von größtem Vorteil sein.

Endlich glaube ich, daß in absehbarer Zeit auch die Frage zur Erörterung gestellt werden kann, ob es nicht richtiger wäre, statt des neunjährigen Bildungsganges unserer höheren Schulen einen achtjährigen einzuführen derart, daß an die Stelle der Oberprima ein an der Hochschule abzuhaltender seminaristischer Vorkursus gesetzt wird für alle Fachrichtungen und für alle Hochschulen. Ich verkenne allerdings nicht, daß dies von so tief einschneidender Bedeutung für unser gesamtes Schulwesen sein würde, daß ich zu einem solchen Schritt erst raten würde, wenn die vorgeschlagene Organisation des Zwischengliedes sich befestigt und bewährt hat.

Gegen den Inhalt der These habe ich nicht das mindeste einzuwenden. Ich kann denselben vollkommen vertreten. Die Fassung könnte ich mir allerdings einfacher und durchsichtiger denken. Wenn Euere Excellenz gestatten wollten, der Versammlung einen andern Vorschlag zu unterbreiten, so würde ich denselben folgendermaßen fassen:

> Das oberste Ziel aller höheren Lehranstalten soll eine harmonische allgemeine Geistes- und Charakterbildung, Erziehung zu religiöser, monarchischer und vaterländischer Gesinnung sein. Es ist wünschenswert, daß bezüglich des Berechtigungswesens alle Arten von höheren Schulen völlig gleichgestellt werden, soweit es sich um grundlegende allgemeine wissenschaftliche Ausbildung und nicht um Spezialkenntnisse für bestimmte Fachrichtungen handelt. Insoweit diese letzteren für einzelne Studien- und Berufszweige notwendig sind, ist den Hochschulen die Aufgabe zuzuweisen, die Aneignung der an der Schule nicht erworbenen Spezialkenntnisse durch die Einrichtung von seminaristisch geleiteten Vorkursen zu ermöglichen.

Der **Vorsitzende:** Die Vorschläge, die zu den einzelnen Fragen hier gemacht werden, beabsichtige ich sämtlich zur Erörterung zu stellen. Ich behalte mir vor, durch eine Redaktionskommission nachher dasjenige, was der Versammlung zur definitiven Beschlußfassung unterbreitet werden soll, festlegen zu lassen und der Versammlung demnächst vorzulegen.

Launhardt: Bei dem Zugeständnis gleicher Berechtigung für alle drei Gattungen höherer Schulen ist vor allem der Erfolg von Bedeutung, der durch die Studien bei der ungleichen Vorbildung erreicht wird, oder erwartet werden darf. Es ist in dieser Beziehung die Berechtigung für die Technischen Hochschulen lehrreich. Die Technischen Hochschulen waren von jeher in der Lage, vollständig verschieden ausgebildete Studierende aufnehmen zu müssen. Sie konnten seit langer Zeit Erfahrungen darüber machen, wie sich bei so ungleicher Vorbildung schließlich der Erfolg der Studien gestaltete. Ich war schon vor 25 Jahren durch ministerielle Verfügung beauftragt, Erhebungen über diese Frage zu machen, und zwar möglichst gestützt auf Zahlen.

Es kamen damals zwei Gattungen von Schülern in Frage: die Gymnasialabiturienten und die Abiturienten der damaligen Realschulen I. Ordnung. Ich habe damals mit größter Sorgfalt und Objektivität die Erfolge zusammengestellt, und es ergab sich, daß für eine normale Ausbildung durch beide Vorbildungsanstalten ein gleicher Erfolg erzielt wurde, daß dagegen durch die Realschulen mehr Studierende eine über das Normale hinausgehende Ausbildung erreichten und umgekehrt von den humanistischen Gymnasiasten mehr und zwar hier in doppelter Zahl hinter einer normalen Ausbildung zurückblieben. Ich möchte nun auf diese Erfahrungen nicht weiter zurückgreifen, es hat sich seitdem vieles verändert. Es ist namentlich auch der Unterricht in der Mathematik und den Naturwissenschaften auf den Gymnasien wesentlich verbessert worden.

Nun liegen aber ganz neue Erhebungen vor, und zwar erstrecken sie sich auf die letzten zehn Jahre und auf den Ausfall der Staatsprüfungen bei dem Prü-

fungsamt in Hannover. Dort werden zwei verschiedene Arten von Prüfungen abgehalten. Eine Vorprüfung nach zweijährigem Studium und die erste technische Staatsprüfung, die sogenannte Bauführerprüfung nach Abschluß des Studiums.

Es haben nun in den letzten zehn Jahren von 1890 bis 1899 848 Prüflinge die Vorprüfung abgelegt, 361 die erste Staatsprüfung, im ganzen also 1209. Davon stammten 583 von humanistischen Gymnasien, nahezu die gleiche Zahl, 588, von Realgymnasien und nur eine geringe Zahl, 38, von Oberrealschulen. Es werden drei Prüfungsnoten gegeben: „mit Auszeichnung bestanden", „schlicht bestanden" und „nicht bestanden". Es hat sich nun merkwürdigerweise ergeben, daß für alle drei Ausbildungsarten fast genau der gleiche Studienerfolg erreicht ist. Es haben „mit Auszeichnung bestanden" von den Gymnasiasten 2,6 %, von den Realgymnasiasten 2,4 %, von den Oberrealschulen 2,6 % — das ist vollständig gleich. Es haben „schlicht bestanden" von den Gymnasiasten 71, von den Realgymnasiasten 70 und von den Oberrealschülern 73 % — das ist auch wieder gleich. Dann sind durchgefallen von den Gymnasiasten 26, von den Realgymnasiasten 27 und von den Oberrealschulen 24 %.

Da muß man doch sagen: diese Zahlen beweisen, daß der Einfluß der Vorbildung auf den Studiengang der Technischen Hochschulen sich verwischt, daß der Einfluß der Vorbildungsschulen zurücktritt gegen andere bestimmende Umstände. Das ist die persönliche Begabung und der Fleiß, das ist die Tüchtigkeit der Lehrer, die Anregungen, die diese den Schülern auf den mittleren Schulen zu geben vermochten. Es ist ferner auch die Art und Weise, wie der akademische Lehrer seinen Unterricht behandelt.

Offenbar bildet die ungleiche Vorbildung im ersten und auch im zweiten Semester einen Übelstand, eine Unbequemlichkeit für die Lehrthätigkeit. Man muß im Unterricht zurückgreifen auf Dinge, die in der mittleren Schule gelehrt werden, dabei muß man darauf Bedacht nehmen, stets neue Anschauungen, neue Begriffe anzuknüpfen, um für besser Vorgebildete den Reiz des Studiums nicht abzuschwächen. Trotzdem bleibt die Gefährdung bestehen, daß die besser Vorgebildeten leicht, wenn ich mich so ausdrücken darf, ins Bummeln geraten und dann, wenn der Unterricht weiter fortschreitet, den richtigen Anschluß versäumen. Indessen diese Übelstände sind doch keineswegs nach meinen Beobachtungen — und die erstrecken sich über mehr als 30 Jahre — in bemerkenswerter Weise hervorgetreten, und die große Mehrzahl meiner Kollegen stimmt mit mir darin überein, daß am Schluß des vierjährigen Studiums ein Unterschied nicht mehr erkennbar ist. Ich brauche auf Einzelheiten nicht weiter einzugehen, es ist wahr, daß im Anfang bei den Gymnasiasten eine beklagenswerte Unbeholfenheit im Zeichnen sich bemerkbar macht, aber der Regel nach überwinden sie das durch die vielen Übungen im Entwerfen und Zeichnen während der vierjährigen Studienzeit.

Dann ist für den Beruf des Bau- und Maschineningenieurs unbestritten erwünscht, daß er die neueren Sprachen besser beherrscht, als sie auf den humanistischen Gymnasien gelehrt werden. Aber, meine Herren, es ist wohl zu unterscheiden, daß dies sich auf die spätere Berufsthätigkeit bezieht. Während des Studiums braucht der Studierende die neueren Sprachen nicht; das Studium kann so eingerichtet werden, daß er auf fremdsprachliche Quellen nicht hingewiesen wird.

Es kann in dieser Beziehung sehr wohl die Rücksicht auf die spätere Berufsthätigkeit für die Wahl der Vorbildung entscheidend werden, wogegen das

Maß der Kenntnis der neueren Sprachen für den Studienerfolg nicht von wesentlicher Bedeutung ist.

Wenn alle Studierenden beim Eintritt in die Technische Hochschule das Maß der Vorbildung in der Mathematik und in den Naturwissenschaften erbrächten, das auf der Oberrealschule oder auch auf dem Realgymnasium erreicht wird, dann könnte der akademische Unterricht an einem höheren Punkte einsetzen und zu einem etwas höheren Ziele bei Festhaltung der gleichen Studiendauer geführt werden. Das Gleiche ließe sich auch durch Einrichtung von Vorkursen für minder weit Vorgebildete erreichen. Nach den mitgeteilten Erfahrungen über den Studienerfolg ist indessen das Bedürfnis der Vorkurse nicht geradezu als ein dringendes zu betrachten.

Dr. Hauck: Excellenz! Meine Herren! Auf die vorgeschlagene Lösung der Frage war ich nicht vorbereitet; ich kann mich daher nur darauf beschränken, die Gedanken, die ich mir über die Frage gemacht hatte, nun von diesem neuen Gesichtspunkte aus Revue passieren zu lassen und mich zu fragen, was zur Sache etwa noch beizubringen sein möchte. Die Herren Vorredner haben schon so viel zu Gunsten der Vorschläge geltend gemacht, daß ich, um nicht zu wiederholen, glaube, mich auf zwei Punkte beschränken zu sollen.

Der eine Punkt ist der: Von seiten der Gegner der Erweiterung der Berechtigung wird die Sorge gehegt, dieselbe schließe die Gefahr in sich, es möchten ungenügend vorgebildete Leute zum Studium kommen, mit denen man dann seine liebe Plage habe; ich glaube, daß das nicht der Fall sein wird. Im großen und ganzen werden die Verhältnisse bleiben, wie sie seither waren; es wird sich von selbst verstehen, daß, wer Philologie studieren will, nach wie vor das Gymnasium besucht, ebenso der Theologe. Der zukünftige Techniker wird das Realgymnasium oder die Oberrealschule wählen. Nur wird die Wahl eine freiere sein. Wenn nun aber einmal der Fall eintritt, daß sich ein junger Mann, der z. B. auf der Oberrealschule war, sich entschließt, Philologie zu studieren, so meine ich: dessen Streben muß erst recht unterstützt werden; denn hier handelt es sich gewissermaßen um ein „vom Geiste getrieben werden". Um ein Beispiel anzuführen, nehmen wir an, ein junger Mann von der Geistesbeschaffenheit eines Schliemann (der bekanntlich nur eine Oberrealschule besucht hat) begeistert sich plötzlich für das Altertum. Soll man dem verbieten, Philologie zu studieren? nein, ich meine, der muß erst recht unterstützt werden; und wenn das geschieht, so wird er die Schwierigkeiten leicht überwinden. Ich glaube, solche Fälle werden immer nur Ausnahmen sein, so daß es im großen und ganzen betreffs der Wahl der Vorbereitungsanstalt beim alten bleiben wird.

Der andere Punkt, den ich hervorheben möchte, ist der: Ich hoffe, daß in sozialer Beziehung die vorgeschlagene Neuerung sehr günstig wirken wird. Wir wollen aufrichtig sein, es spielt bei der Wahl der Vorbildungsanstalt, die ein Vater trifft, immer auch ein Vorurteil mit. Es gelten nun einmal die Gymnasien für vornehmer, sie sind gewissermaßen „hochwohlgeboren",

(Heiterkeit)

die Realschulen sind nur „wohlgeboren", bei den Realgymnasien schwankt man, soll man auf den Brief „hochwohlgeboren" oder „wohlgeboren" schreiben? Ich glaube, das hat eben das seitherige Berechtigungswesen verschuldet, dem Gymnasium diesen vornehmeren Anstrich zu geben, und ich bin überzeugt, daß die Be-

denken, die z. B. die Mediziner dagegen haben, für das Studium der Medizin die Realgymnasien zuzulassen, vielfach darauf hinauslaufen, daß sie fürchten, ihr Stand werde gesellschaftlich geschädigt, wenn die Leute aus einer weniger vornehmen Anstalt kommen. Ich hoffe dagegen, sobald das Berechtigungswesen in der Weise, wie hier vorgeschlagen, geregelt wird, wird eine größere Mischung der verschiedenen Bevölkerungsklassen in den drei Anstalten eintreten, und es wird dadurch der leidige Kastengeist, der thatsächlich in unserem Volke noch herrscht, beseitigt. Zwar sind die Gegensätze nicht mehr ganz so schlimm, wie in meiner Jugend, wo die Gymnasiasten gegen die Realgymnasiasten und diese wieder gegen die Realschüler förmliche Schlachten schlugen. Man hat sich eher gefunden, aber es bestehen immer noch ungute soziale Gegensätze, und ich meine, unsere gegenwärtige Sorge muß vor allen Dingen sein, diese auszutreiben, und sie werden ausgetrieben, sobald man den Unterschied im Berechtigungswesen aufhebt. Dann wird der Vater die Wahl der Anstalt lediglich danach treffen, wie er es aus sachlichen Gründen für das beste hält mit Rücksicht auf den Beruf, den der Sohn einmal ergreifen will. Und wenn dann die Söhne aus verschiedenen Gesellschaftsklassen auf derselben Schulbank zusammensitzen, dann wird das auch für ein Sich-besser-verstehen-lernen der verschiedenen Volksschichten außerordentlich wohlthätig sein.

In diesem Sinne möchte ich die Vorschläge sehr empfehlen.

Der **Vorsitzende:** Vielleicht hat der Herr Geheimrat die Güte, uns seine Erfahrungen aus Württemberg mitzuteilen.

Dr. Hauck: Es ist allerdings nicht uninteressant, die württembergischen Verhältnisse den preußischen gegenüberzustellen; denn in Württemberg ist z. B. hinsichtlich der Berechtigung zum technischen Studium gerade der umgekehrte Weg wie in Preußen eingeschlagen worden. In Preußen hatte zuerst nur das Gymnasium die Berechtigung, dann kam das Realgymnasium, und die Oberrealschule ist erst jüngeren Datums. In Württemberg war dagegen lange Zeit die Oberrealschule die alleinige Anstalt, von der aus man zum technischen Studium gelangen konnte. Das Gymnasium hielt sich vollständig fern von der Vorbereitung auf die technische Hochschule. Indessen war auf dem Gymnasium eine ähnliche Einrichtung getroffen, wie sie in unserer Frage 3 b angeregt ist. Die Gymnasiasten konnten vom Griechischen dispensiert werden und hatten dann auch die Berechtigung, das Abiturientenexamen zu machen mit Ersatz des Griechischen durch das Französische. Sie konnten in der Naturwissenschaftlichen, in der Philosophischen und in der Staatswirtschaftlichen Fakultät immatrikuliert werden und sich auf das höhere Verwaltungs-, Finanz-, Post- und Forstfach vorbereiten. Das waren aber die einzigen Berufe, auf welche sich die Berechtigung für die nicht griechischlernenden Gymnasiasten erstreckte.

Nun kam dem kürzlich verstorbenen Ober-Studienrat Dillmann der Gedanke: Warum soll der Techniker nicht auch an der humanistischen Bildung teilnehmen? Es sind zwei Quellen unserer modernen Bildung, erstens das durch den Humanismus erschlossene Altertum und zweitens die durch den Realismus flüssig gemachten Naturwissenschaften. Sollen diese beiden Quellen zu einer Zerklüftung des geistigen Lebens des Volkes führen? oder soll man nicht vielmehr eine Vermittelung zwischen ihnen anstreben? Und letzteres kann man dadurch, daß man die freie Zeit, die ein Gymnasiast durch Wegfall des Griechischen hat, ausnutzt zu einer weiteren Vorbildung in Mathematik und Naturwissenschaften. Früher hatten nun an dem Stuttgarter Gymnasium die vom Griechischen dis-

pensierten Schüler während der Zeit des griechischen Unterrichts frei. Aus disziplinären Gründen wurde dann ein Hilfslehrer angestellt, der die Leute beschäftigen sollte. Dillmann bewarb sich um diese Hilfslehrerstelle und begann nun als solcher sofort die Leute für das Polytechnikum vorzubereiten. Seine Erfolge waren ganz überraschende. Auf einmal war der neue Weg gefunden, vom Gymnasium aus auch Techniker zu werden. Die öffentliche Meinung acceptierte mit großer Freude diesen neuen Weg, so daß die sogenannten „Barbarenklassen" des Gymnasiums bald eine Überfüllung erreichten, die man räumlich nicht mehr bewältigen konnte, und nach wenigen Jahren entstand dann durch Ablösung dieser Klassen das Realgymnasium. Es ist aber ein etwas anderes Realgymnasium als das preußische. Es ist direkt aus dem Gymnasium erwachsen mit Wegfall des Griechischen. Im Lateinischen steht es ihm gleich.

Nun hatten wir von da an in Württemberg als Vorbereitungsanstalten auf das Polytechnikum die Oberrealschule und das Realgymnasium, und damit war es eine Zeitlang gut. Vom humanistischen Gymnasium aus fiel es niemandem ein, Technik zu studieren. Endlich hat man dann noch den letzten Schritt gethan, daß man sagte: Soll man den Gymnasiasten den Zugang zur Technischen Hochschule ganz verschließen? Wir wollen es versuchen, auch ihnen den technischen Beruf zu ermöglichen, und zwar dadurch, daß wir für sie einen Vorbereitungskursus an der Technischen Hochschule einrichten. Als ich die Leitsätze zu unserer Frage 1 las, kam mir sofort der Gedanke: Der vorgeschlagene Weg ist ein ganz ähnlicher, wie er in Württemberg eingeschlagen wurde, um den Gymnasiasten den Besuch der Technischen Hochschule zu ermöglichen. Es ist jetzt in Württemberg so, daß für einen Abiturienten des Realgymnasiums und der Oberrealschule an der Technischen Hochschule $3^1/_2$ Jahre Studium obligat sind, für den Gymnasiasten $4^1/_2$ Jahre; er muß vorher noch einen einjährigen mathematischen Vorkursus durchmachen. Ein Examen nach vollendetem Vorkursus findet nicht statt. Es kann das insofern leicht gemacht werden, als an der Technischen Hochschule — und das ist ja auch in den uns vorliegenden Vorschlägen in Aussicht genommen — der Unterricht vorwiegend seminaristisch betrieben wird, so daß der Lehrer die Kenntnisse der Studierenden durch die Übungskollegs genauer zu kontrollieren im stande ist.

Ich habe vor einiger Zeit ein Schreiben von einem Kollegen in Stuttgart erhalten des Inhalts, daß man mit den Erfahrungen, die man dort mit der genannten Einrichtung mache, außerordentlich zufrieden sei und daß man eigentlich nicht begreife, warum man nicht schon früher darauf gekommen sei, daß ein Gymnasiast gerade so gut Techniker werden könne wie ein Realschüler. Ich möchte schließen, indem ich wiederhole: Ich glaube in der That, daß wir die Berechtigungsunterschiede sowohl aus sozialen wie aus kulturellen Gründen beseitigen sollten. Das kann unserem Volke nur zum Segen gereichen.

Dr. Fischer: Nach dem bisher Gesagten könnte ich eigentlich schweigen. Denn als Chemiker stehe ich, wie leicht begreiflich, auf seiten der Naturwissenschaften und der nahe verwandten technischen Wissenschaften. Aber da bisher nur Vertreter der Technischen Hochschule gesprochen haben, so ist es vielleicht nützlich, daß auch ein Angehöriger der Universität von demselben Standpunkt aus die angeregte Frage beleuchtet. Ich erkläre von vornherein, daß ich mich mit dem vorliegenden Leitsatz einverstanden erklären kann, vorausgesetzt natürlich, daß er sich überall praktisch durchführen läßt. Daß durch die größere Berechtigung, welche

man den realistischen Schulen geben will, diese außerordentlich gehoben würden, wird niemand bezweifeln wollen. Sie würden mehr besucht werden, und es würden sich von hier aus naturwissenschaftliche Kenntnisse und Sinn für technische Wissenschaften in ganz anderem Maße verbreiten, als es bisher der Fall gewesen ist. Daß das wünschenswert sei, brauche ich nach den eben gehörten Ausführungen nicht weiter zu begründen.

Aber gestatten Sie mir, meine Erfahrungen als Lehrer an der Universität Ihnen mitzuteilen, um zu zeigen, daß für manche Kategorien von Studierenden die Schwierigkeiten, die scheinbar gegen die Erteilung der Berechtigung an die Realschulen bestehen, nicht vorhanden sind. Wir Chemiker haben besonders Gelegenheit, in sehr nahe Beziehungen zur studierenden Jugend durch täglichen vielstündigen Umgang in den Laboratorien zu treten, und da habe ich, zumal ich an verschiedenen Universitäten gewesen bin — an drei bayerischen und hier in Berlin —, je nach den Landesteilen Erfahrungen verschiedenster Art sammeln können.

Der Einfluß, den die Vorbildung auf unsere Studierenden hat, ist etwas verschieden nach ihrer Kategorie. Ich will sie einteilen in Chemiker und in Mediziner. Bei den Chemikern ist der Einfluß der Vorbildung, sei es die der Gymnasien oder der Realgymnasien, verschwindend klein. Zwar hat der Realgymnasiast im Anfang einige Vorzüge: größere mathematische Kenntnisse und einige chemische Kenntnisse. Aber das verwischt sich im Laufe der Zeit; nach drei oder vier Jahren ist der Gymnasialabiturient durch die sehr intensiven praktischen Übungen im Laboratorium mit allen Fertigkeiten ausgestattet. Ein dauernder Nachteil für den Gymnasialabiturienten ist jedoch die mangelnde Kenntnis der modernen Sprachen, zumal des Englischen, und — was allerdings weniger ins Gewicht fällt — die geringe Fertigkeit im Zeichnen. Ohne Kenntnis des Englischen kann ein Chemiker gar nicht auskommen.

Viel schlimmer steht die Sache bei den Medizinern. Diese werden, wie Ihnen bekannt, bei dem heutigen Studiengange durch die Naturwissenschaften geradezu durchgepeitscht. Wie es bei der bisherigen Examensordnung üblich ist, müssen sie in vier Semestern vier große naturwissenschaftliche Fächer — Physik, Chemie, Botanik und Zoologie —, außerdem zwei große medizinische Fächer — Anatomie und Physiologie — erledigen. Zu allen diesen Studien bringen sie von dem Gymnasium außer der allerdings ausgezeichneten formalen und logischen Bildung sehr wenig mit. Es fehlt ihnen die Übung im naturwissenschaftlichen Denken. Die jungen Mediziner finden meistens nicht die Zeit, in praktischen Übungen die Fertigkeiten, welche sie später nötig haben, zu erwerben. Die Experimente in den Vorlesungen könnten ihnen zwar die Begriffe der Naturwissenschaften beibringen, aber die jungen Leute sind nicht gewöhnt, zu sehen, und der Effekt ist der, daß wir in der ärztlichen Vorprüfung recht viel Trauriges erleben. Es kommen hier neben vielen ganz Unwissenden auch manchmal ausgezeichnet begabte Männer, die erstaunliches Wissen theoretischer Art zeigen, vor; aber sowie man näher herangeht und ihnen die Aufgabe stellt, eine einfache Erscheinung chemisch und physikalisch zu zergliedern, dann stoßen sie auf die größten Schwierigkeiten, und es scheint, daß der praktische Unterricht in der Anatomie das doch nicht geben kann, was wir in den Naturwissenschaften verlangen müssen.

Es ist jetzt zwar eine Änderung der medizinischen Examensordnung geplant, wodurch die naturwissenschaftlichen Studien im ersten Jahre in den Vordergrund gerückt werden sollen. Es kann sein, daß dadurch eine kleine Besserung eintritt,

aber die Physiker und Chemiker sind doch in ihren Erwartungen sehr skeptisch. Es ist keine Frage für uns, wenigstens für alle jüngeren Kollegen, daß die Vorbildung auf dem Realgymnasium mit dem intensiveren mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht für die Mediziner vorteilhaft wäre. Sie würden dann eine größere Fähigkeit besitzen, naturwissenschaftliche Dinge in sich aufzunehmen. Ich weiß wohl, daß gerade von seiten der medizinischen Fakultäten bisher gegen die Erteilung der Berechtigung an das Realgymnasium ein ernster Widerstand geleistet wurde. Da mögen zum großen Teil Standesinteressen mitgesprochen haben. Gewiß spielt, wie Herr Professor Hauck das schon andeutete, das Wort „hochwohlgeboren" und „wohlgeboren" eine gewisse Rolle. Vielleicht wirkt auch der Umstand mit, daß bisher gar keine Erfahrungen vorliegen, und daß alle die Herren, die in der Fakultät entscheiden, Angehörige des Gymnasiums gewesen sind. Es ist die alte Pietät gegen die Schule, die sie besucht haben. Ich selber bin auch Gymnasiast, aber ich bin durch meine praktischen Erfahrungen auf die andere Seite gedrängt worden und, soviel ich bei den jüngeren Vertretern der Medizin gefunden habe, sind auch sie mehr und mehr geneigt, dem naturwissenschaftlichen Bedürfnis nach dieser Seite entgegenzukommen.

Ich möchte also, mich rekapitulierend, die Erteilung der Berechtigung an das Realgymnasium zum Studium der Medizin für einen richtigen Schritt erklären. Idealer wäre es natürlich, wenn die Vorschläge in dem vorliegenden Leitsatz oder in der Resolution des Professors Slaby allgemein durchgeführt werden könnten.

Dr. Harnack: Daß wir in Bezug auf unser Schulwesen einen entscheidenden Schritt thun müssen, beweist die Thatsache der heutigen Versammlung. Möglich sind drei verschiedene Wege: Erstens, man geht rückwärts und erklärt das Gymnasium allein für die Universität, das Realgymnasium allein für die Technische Hochschule als Voranstalt; selbst eine Wendung in dem Referat des Herrn Professors Dr. Slaby geht noch in dieser Richtung; er hat sie aber wieder zurückgenommen. Ich glaube, daß dieser Weg nicht mehr zu betreten ist, so wie die Dinge heute liegen. Ich werde mich aber gern eines Besseren belehren lassen, wenn jene Meinung in dieser Versammlung noch Vertreter finden sollte. Neben ihr sind nur noch die beiden Möglichkeiten, daß wir entweder eine Einheitsschule schaffen, oder daß wir die Berechtigungen der verschiedenen Schulen erweitern resp. identifizieren. Die Einheitsschule ist meines Erachtens — es hat ja auch keiner der Redner sich für sie erhoben — deshalb zu verwerfen, weil eine gründliche Arbeit in einer bestimmten, verhältnismäßig kleinen Anzahl von Fächern dort nicht geleistet werden kann, sondern ein Vielerlei geleistet wird. Das Entscheidende aber für die neunklassigen Schulen ist, daß der Schüler wirklich arbeiten lernt, einerlei zunächst, an welchem Objekt. Daher ist dieser Weg der Einheitsschule unbetretbar.

Dann bleibt also nichts übrig, als die Pforten weiter aufzuthun und die Berechtigungen für die verschiedenen Anstalten zu erweitern. Ich bin mit dem Herrn Geheimrat Dr. Slaby und anderen, die sich hier ausgesprochen haben, der Meinung, daß eine neunklassige Schule eine wirkliche Bildung in dem höchsten Sinne des Wortes vermittelt, und bin weiter der Meinung, daß, da bei unseren Universitäten doch auch allmählich der — wie soll ich sagen — strenge Kastengeist der Fächer abgestreift wird und die Vorstellung schwindet, daß sie lediglich Gelehrte

für je einen bestimmten Einzelberuf auszubilden haben, es angemessen sei, zu bestimmen, daß solche Jünglinge, die neun Jahre hindurch auf der Schule studiert und das Abgangszeugnis bekommen haben, an allen Hochschulen des Staates für alle Fächer immatrikuliert werden können. Diese Erweiterung ist der Würde der Sache entsprechend und ist zugleich eine Anerkennung der Freiheit gereifter Personen. Die Maßregel wird vor allen Dingen moralisch von hoher Bedeutung sein, und zwar deshalb, weil zum Ausdruck gekommen ist, daß derjenige, der einen Studiengang von neun Jahren durchgemacht hat, vom Staate nicht gehindert wird, sofort in jedes beliebige Spezialstudium, welches er sich nach freiem Ermessen erwählt, zu treten. Wenn wir heute an unseren Universitäten selbst Frauen mit sehr verschiedener und fragwürdiger Bildung zum Besuch aller möglichen Vorlesungen zulassen, warum sollen wir den jungen Leuten, die neun Jahre auf der Schule gewesen sind und dort wirklich arbeiten gelernt haben, es versagen, daß sie nun ein Studium ergreifen, welches sie wollen? Soweit bin ich also einig mit den Rednern, die bisher gesprochen haben.

Aber das können wir doch nicht, ohne eine Vogel Strauß-Politik zu treiben, verkennen, daß die verschiedenen Anstalten in verschiedener Weise für die einzelnen Fächer vorbereiten und daß infolgedessen der Wunsch bestehen bleibt, daß, wer ein humanistisches Studium wählt, vorher auf einem klassischen Gymnasium gewesen sei, und ebenso mutatis mutandis für die technischen Fächer. Dies, meine ich, muß doch zum Ausdruck kommen. Wir dürfen nicht nur sagen: Wir öffnen unsere Hochschulen schrankenlos, sondern in dem Moment, wo wir das thun, müssen wir auch, so trivial dies klingen mag — wir erwecken aber im andern Falle falsche Vorstellungen und geben Täuschungen Raum —, erklären: Das Normale bleibt, daß der Studierende geschichtlicher Fächer ein klassisches Gymnasium besucht hat, der Techniker ein Realgymnasium u. s. w. Die Feststellung der geeignetsten Anstalt wird sich in den meisten Fächern außerordentlich einfach gestalten. Kommt aber einmal jemand von einer Oberrealschule und will Theologie studieren oder Philologie, so mag er sofort anfangen; denn das ist ein Mann mit einem inneren Drange und, mag man ihm mehr oder weniger lateinische und griechische Vorkurse auferlegen, er bleibt auch nachher noch in dem Studium der Sprachen darin. Giebt man ihm ein zweijähriges Vorstudium in Griechisch und Latein, so muß er doch nachher das Studium noch weiter fortsetzen, und das Schlußexamen wird über seine Kenntnisse entscheiden. Das wird mutatis mutandis in den technischen Fächern ähnlich sein.

Die Frage der Fragen — und um die kommen wir nicht herum — liegt bei den Juristen. Hier handelt es sich meines Erachtens nicht um das juristische Studium im allgemeinen; denn ich könnte mir sehr gut denken, daß ein Jurist an der Bank, bei der Eisenbahn oder in hundert anderen Berufen in der That mit einer Oberrealschulbildung und einer juristischen Bildung auskommt, ja, daß ihm da technische Kenntnisse sehr nützlich sind. Die Frage der Fragen ist, ob unsere höheren Staatsbeamten, Richter und Verwaltungsbeamten, wie bisher, das humanistische Gymnasium durchmachen sollen oder nicht. Während ich sonst für alle übrigen Fächer mit gutem Mute und mit Zuversicht die Gleichberechtigung der verschiedenen Vorschulen zugestehe, ist das der einzige Punkt, an welchem — man darf auch wohl mal keine Meinung haben — ich selbst noch nicht sicher bin und wo ich Ihnen daher meinerseits eine Entscheidung nicht vorzuschlagen wage. Die widerstreitenden Erwägungen, die hier in Betracht kommen, sind folgende:

Wenn wir den Juristen dieses Zwischenexamen auferlegen — den von der Oberrealschule kommenden in Latein und Griechisch, denen vom Realgymnasium in Griechisch —, so wird ihnen, soweit ich den heutigen Zustand des juristischen Studiums kenne, etwas auferlegt, was sich nicht mehr organisch in den Studiengang der Juristen einfügt, d. h. die Auflage erscheint wie eine Vexation. Aber bei den drei großen Anstalten ist ja immer ein Doppeltes ins Auge zu fassen, was für sie charakteristisch ist: Erstens die besonderen Fach- und Spezialkenntnisse, die eine jede von ihnen im Unterschied von den anderen vermittelt, und zweitens die Art der allgemeinen Bildung. Ihre Höhe ist gleich, aber die Art ist doch unzweifelhaft verschieden. Nun kann ich wohl einem Juristen in einem Zwischenexamen nachträglich die Spezialkenntnisse, die nötig sind, durch ein ein- oder zweijähriges Studium des Griechischen und Lateinischen vermitteln — taliter qualiter —, aber die eigentümliche Art von langsam und stetig angeeigneter humanistischer Bildung kann ich ihm nachträglich durch schnelle lateinische und griechische Kurse unmöglich geben. Jene humanistische Bildung muß ich aber, soweit meine Kenntnisse in diesen Dingen reichen, für die zweckmäßigste halten, wo es sich um Einwirken auf Personen und auf politische Verhältnisse im weitesten Sinne des Wortes handelt; ja ich glaube, sie ist durch nichts anderes zu ersetzen. Das ist die eine Erwägung.

Andererseits, wenn Deutsch, Französisch und Englisch so getrieben werden, daß sowohl die Grammatik wie die Litteratur, wie die Kunst des Ausdruckes in wahrhaft wissenschaftlicher und zur Herrschaft über die Sprache führender Weise gelernt wird, so daß also der junge Mann ähnlich wie er über die Formen der griechischen Entwicklung von Homer bis auf Alexander den Großen Rechenschaft geben soll, so in der Geschichte, der Litteratur und der Sprache der modernen Völker wirklich lebt und webt, so wage ich nicht zu behaupten, daß also gebildete Männer unfähig wären, Juristen und höhere Verwaltungsbeamte zu werden. Hier liegt also das Problem: Sollen wir den Juristen, die in den Staatsdienst treten, das klassische Gymnasium als Vorbereitungsanstalt vorschreiben? Für technische Juristen bei den Banken, Eisenbahnen u. s. w. scheint mir dieses Gymnasium nicht Erfordernis zu sein. Aber in Bezug auf die Männer, die unseren Staat leiten, kann ich nur wiederholen: Es ist ein schweres Problem, und es ist ein Schritt von ungeheurer Tragweite, den wir thun würden, wenn wir das klassische Gymnasium als Vorbereitung hier aufgäben, ein Schritt, dessen Recht und Notwendigkeit ich nicht vollständig abzusehen vermag. Gewiß läßt sich auch ohne Sprachkenntnisse durch geschichtliche Studien und gute Übersetzungen viel in Bezug auf die Kenntnis des Altertums erreichen; aber das Beste erfährt man doch erst, wenn man die Sprache selbst studiert und im Schweiße an ihr gearbeitet hat.

Im übrigen bin ich im wesentlichen, wenn auch mit einigen Modifikationen, mit der von Herrn Geheimrat Schmidt vorgelesenen These einverstanden. Ich schlage meinerseits folgende Fassung vor:

> Wer die Abschlußprüfung einer neunklassigen Anstalt bestanden hat, hat damit die Berechtigung zur Immatrikulation an den Hochschulen des Staates für sämtliche Fächer erworben. Da aber die drei neunklassigen Anstalten in Hinsicht auf Spezialkenntnisse und auf die Art der Gesamtbildung in verschiedener Weise für die verschiedenen Berufszweige vor-

für je einen bestimmten Einzelberuf auszubilden haben, es angemessen sei, zu bestimmen, daß solche Jünglinge, die neun Jahre hindurch auf der Schule studiert und das Abgangszeugnis bekommen haben, an allen Hochschulen des Staates für alle Fächer immatrikuliert werden können. Diese Erweiterung ist der Würde der Sache entsprechend und ist zugleich eine Anerkennung der Freiheit gereifter Personen. Die Maßregel wird vor allen Dingen moralisch von hoher Bedeutung sein, und zwar deshalb, weil zum Ausdruck gekommen ist, daß derjenige, der einen Studiengang von neun Jahren durchgemacht hat, vom Staate nicht gehindert wird, sofort in jedes beliebige Spezialstudium, welches er sich nach freiem Ermessen erwählt, zu treten. Wenn wir heute an unseren Universitäten selbst Frauen mit sehr verschiedener und fragwürdiger Bildung zum Besuch aller möglichen Vorlesungen zulassen, warum sollen wir den jungen Leuten, die neun Jahre auf der Schule gewesen sind und dort wirklich arbeiten gelernt haben, es versagen, daß sie nun ein Studium ergreifen, welches sie wollen? Soweit bin ich also einig mit den Rednern, die bisher gesprochen haben.

Aber das können wir doch nicht, ohne eine Vogel Strauß-Politik zu treiben, verkennen, daß die verschiedenen Anstalten in verschiedener Weise für die einzelnen Fächer vorbereiten und daß infolgedessen der Wunsch bestehen bleibt, daß, wer ein humanistisches Studium wählt, vorher auf einem klassischen Gymnasium gewesen sei, und ebenso mutatis mutandis für die technischen Fächer. Dies, meine ich, muß doch zum Ausdruck kommen. Wir dürfen nicht nur sagen: Wir öffnen unsere Hochschulen schrankenlos, sondern in dem Moment, wo wir das thun, müssen wir auch, so trivial dies klingen mag — wir erwecken aber im andern Falle falsche Vorstellungen und geben Täuschungen Raum —, erklären: Das Normale bleibt, daß der Studierende geschichtlicher Fächer ein klassisches Gymnasium besucht hat, der Techniker ein Realgymnasium u. s. w. Die Feststellung der geeignetsten Anstalt wird sich in den meisten Fächern außerordentlich einfach gestalten. Kommt aber einmal jemand von einer Oberrealschule und will Theologie studieren oder Philologie, so mag er sofort anfangen; denn das ist ein Mann mit einem inneren Drange und, mag man ihm mehr oder weniger lateinische und griechische Vorkurse auferlegen, er bleibt auch nachher noch in dem Studium der Sprachen darin. Giebt man ihm ein zweijähriges Vorstudium in Griechisch und Latein, so muß er doch nachher das Studium noch weiter fortsetzen, und das Schlußexamen wird über seine Kenntnisse entscheiden. Das wird mutatis mutandis in den technischen Fächern ähnlich sein.

Die Frage der Fragen — und um die kommen wir nicht herum — liegt bei den Juristen. Hier handelt es sich meines Erachtens nicht um das juristische Studium im allgemeinen; denn ich könnte mir sehr gut denken, daß ein Jurist an der Bank, bei der Eisenbahn oder in hundert anderen Berufen in der That mit einer Oberrealschulbildung und einer juristischen Bildung auskommt, ja, daß ihm da technische Kenntnisse sehr nützlich sind. Die Frage der Fragen ist, ob unsere höheren Staatsbeamten, Richter und Verwaltungsbeamten, wie bisher, das humanistische Gymnasium durchmachen sollen oder nicht. Während ich sonst für alle übrigen Fächer mit gutem Mute und mit Zuversicht die Gleichberechtigung der verschiedenen Vorschulen zugestehe, ist das der einzige Punkt, an welchem — man darf auch wohl mal keine Meinung haben — ich selbst noch nicht sicher bin und wo ich Ihnen daher meinerseits eine Entscheidung nicht vorzuschlagen wage. Die widerstreitenden Erwägungen, die hier in Betracht kommen, sind folgende:

Wenn wir den Juristen dieses Zwischenexamen auferlegen — den von der Oberrealschule kommenden in Latein und Griechisch, denen vom Realgymnasium in Griechisch —, so wird ihnen, soweit ich den heutigen Zustand des juristischen Studiums kenne, etwas auferlegt, was sich nicht mehr organisch in den Studiengang der Juristen einfügt, d. h. die Auflage erscheint wie eine Vexation. Aber bei den drei großen Anstalten ist ja immer ein Doppeltes ins Auge zu fassen, was für sie charakteristisch ist: Erstens die besonderen Fach- und Spezialkenntnisse, die eine jede von ihnen im Unterschied von den anderen vermittelt, und zweitens die Art der allgemeinen Bildung. Ihre Höhe ist gleich, aber die Art ist doch unzweifelhaft verschieden. Nun kann ich wohl einem Juristen in einem Zwischenexamen nachträglich die Spezialkenntnisse, die nötig sind, durch ein ein- oder zweijähriges Studium des Griechischen und Lateinischen vermitteln — taliter qualiter —, aber die eigentümliche Art von langsam und stetig angeeigneter humanistischer Bildung kann ich ihm nachträglich durch schnelle lateinische und griechische Kurse unmöglich geben. Jene humanistische Bildung muß ich aber, soweit meine Kenntnisse in diesen Dingen reichen, für die zweckmäßigste halten, wo es sich um Einwirken auf Personen und auf politische Verhältnisse im weitesten Sinne des Wortes handelt; ja ich glaube, sie ist durch nichts anderes zu ersetzen. Das ist die eine Erwägung.

Andererseits, wenn Deutsch, Französisch und Englisch so getrieben werden, daß sowohl die Grammatik wie die Litteratur, wie die Kunst des Ausdruckes in wahrhaft wissenschaftlicher und zur Herrschaft über die Sprache führender Weise gelernt wird, so daß also der junge Mann ähnlich wie er über die Formen der griechischen Entwicklung von Homer bis auf Alexander den Großen Rechenschaft geben soll, so in der Geschichte, der Litteratur und der Sprache der modernen Völker wirklich lebt und webt, so wage ich nicht zu behaupten, daß also gebildete Männer unfähig wären, Juristen und höhere Verwaltungsbeamte zu werden. Hier liegt also das Problem: Sollen wir den Juristen, die in den Staatsdienst treten, das klassische Gymnasium als Vorbereitungsanstalt vorschreiben? Für technische Juristen bei den Banken, Eisenbahnen u. s. w. scheint mir dieses Gymnasium nicht Erfordernis zu sein. Aber in Bezug auf die Männer, die unseren Staat leiten, kann ich nur wiederholen: Es ist ein schweres Problem, und es ist ein Schritt von ungeheurer Tragweite, den wir thun würden, wenn wir das klassische Gymnasium als Vorbereitung hier aufgäben, ein Schritt, dessen Recht und Notwendigkeit ich nicht vollständig abzusehen vermag. Gewiß läßt sich auch ohne Sprachkenntnisse durch geschichtliche Studien und gute Übersetzungen viel in Bezug auf die Kenntnis des Altertums erreichen; aber das Beste erfährt man doch erst, wenn man die Sprache selbst studiert und im Schweiße an ihr gearbeitet hat.

Im übrigen bin ich im wesentlichen, wenn auch mit einigen Modifikationen, mit der von Herrn Geheimrat Schmidt vorgelesenen These einverstanden. Ich schlage meinerseits folgende Fassung vor:

> Wer die Abschlußprüfung einer neunklassigen Anstalt bestanden hat, hat damit die Berechtigung zur Immatrikulation an den Hochschulen des Staates für sämtliche Fächer erworben. Da aber die drei neunklassigen Anstalten in Hinsicht auf Spezialkenntnisse und auf die Art der Gesamtbildung in verschiedener Weise für die verschiedenen Berufszweige vor-

bereiten, so ist in Bezug auf jedes Studium die geeignetste Anstalt ausdrücklich zu bezeichnen. Ist eine andere gewählt worden, so hat auf der Hochschule durch Besuch von Vorkursen eine ausreichende Ergänzung stattzufinden. Diese wird für jedes Fach durch besondere Verordnung bestimmt.

Dr. Roser: Die Diskussion hat sich im wesentlichen auf den Boden der durch Herrn Geheimen Ober-Regierungsrat Schmidt verlesenen These gestellt; meine Bemerkungen sollen sich auch in dieser Richtung bewegen. Herr Geheimrat Hinzpeter war davon ausgegangen: Eins muß geschehen, entweder muß das Gymnasium seine alte Grundlage, seine Organisation aufgeben — und das wird kein Anhänger der humanistischen Bildung wollen — oder es muß auf seine privilegierte Stellung verzichten. Die privilegierte Stellung des Gymnasiums war bereits in einer ganzen Reihe von Gebieten durchbrochen worden. Auf diesem Wege soll jetzt weiter fortgeschritten werden. Da scheint mir der Weg, der durch die These des Herrn Geheimrats Schmidt eröffnet wird, der erträglichste zu sein: Man gestehe keiner Anstalt mehr die allgemeine und unbedingte Befähigung zur Erteilung der Berechtigung zu. Ich bin im übrigen allerdings sehr weit davon entfernt, die weitgehenden Hoffnungen an die vorgeschlagene Neuerung zu knüpfen, denen Herr Professor Slaby sich hingab. Die Wirkungen, die ich von der Neuerung erwarte und, wie ich sagen möchte, erhoffe, würden vielmehr die sein, daß frühzeitig eine Scheidung der Geister einträte, daß bei Zeiten eine Wahl des Berufes und eine Wahl der Anstalt einträte, damit der naturgemäße Zustand hergestellt wird, daß das Gymnasium die Vorbereitung für das humanistische Studium und die Realschule die Vorbereitung zu den Realien und der Technik ist. Ich würde unter allen Umständen diese Neuerung nur als Notbehelf betrachten, ohne irgendwie von ihr begeistert zu sein. Vor allem stehen die Universitäten dieser Neuerung gegenüber ganz anders da, wie die Technischen Hochschulen. Letztere haben schon mit den Gymnasialabiturienten Erfahrungen gesammelt, die Universitäten würden vor einem vollständigen Novum, vor einem Experiment stehen — die Universitäten, soweit sie nicht die humanistischen Fächer kultivieren, bleiben von meinen Ausführungen ausgeschlossen. Die Gymnasialabiturienten, die den Technischen Hochschulen sich zuwenden, werden als einzigen Nachteil die Verlängerung des Studiums um ein Jahr zu verzeichnen haben. Im übrigen ist ausgeführt worden, daß die Ergebnisse mit den Gymnasialabiturienten auf den Technischen Hochschulen derartig günstig waren, daß kaum vorauszusetzen ist, daß dieser Vorkursus für einen Gymnasialabiturienten, der sich auf die Technische Hochschule begiebt, eine Klippe werden könnte. Wie aber unser Experiment mit den Realschulabiturienten auf dem Gebiete der humanistischen Studien ablaufen wird, das kann niemand irgendwie absehen.

Zunächst hat sich doch zwischen Herrn Professor Harnack und Herrn Professor Slaby, mit dem er in vielen Punkten sich berührte, ein entscheidender Unterschied ergeben. Dr. Slaby hat ausdrücklich betont, daß er ein Zwischenexamen als Abschluß dieser Vorkurse ausgeschlossen wissen wolle, um unser vielgestaltiges Examenwesen nicht noch komplizierter zu machen. Professor Harnack hat ausdrücklich, wie ich ihn verstanden habe, von einem Examen

(Widerspruch des Professors Harnack)

— dann würde ich das zurücknehmen. Aber ich würde von meinem Standpunkte betonen, daß mir die „Bescheinigung über den erfolgreichen Besuch von Vorkursen auf der Universität" etwas sehr dehnbar und unsicher ist. Denn wir alle, die wir praktische Übungen geleitet haben, werden die Erfahrung gemacht haben, daß die praktischen Kurse immer zum Teil von unsicheren Kantonisten besucht werden. Ich würde bei einer so eingreifenden Frage, wie hier, mich entschieden mit einer so allgemeinen Bescheinigung über den erfolgreichen Besuch von Vorlesungen nicht begnügen wollen. Das würde auch die Leiter von Kursen in ein sehr schwieriges Dilemma bringen. Da würde ein Examen viel gründlicher wirken.

Dann hat Herr Professor Harnack das Gebiet des juristischen Studiums den Fachleuten zur Entscheidung überlassen wollen. Darin schließe ich mich ihm an. Was für die Theologen ausgeführt worden ist, gilt noch mehr für das Studium der altphilologischen und historischen Fächer. Ich möchte nur von der Geschichte hier sprechen. Die Theologen bedürfen für ihr Studium einer Kenntnis der alten Sprachen, des Lateinischen, Griechischen und Hebräischen. Der in den praktischen Beruf eingetretene Pfarrer wird das Alte und Neue Testament in der Ursprache nur noch lesen, wenn er strebsam ist. Eine unbedingte Nötigung dazu liegt für ihn nicht vor.

In einer ganz andern Lage befindet sich der Lehrer der Geschichte, wenn er seine Lehraufgabe am Gymnasium übernimmt. Er soll die Geschichte vortragen, d. h. das ganze Gebiet der Geschichte. Von der Praxis, die früher obwaltete, daß man dem Kandidaten des höheren Schulamtes für die neuere und mittlere Geschichte die facultas für die Prima gab, für die alte Geschichte nicht, davon ist man zurückgekommen. Die Differenzierung des historischen Unterrichts ist für das Gymnasium fernzuhalten und zu perhorreszieren. Da soll der Lehrer das ganze Gebiet der Geschichte, einschließlich alte Geschichte, beherrschen und behandeln. Hier würde für den Geschichtslehrer gleich die große Schwierigkeit sich ergeben, wenn er von einem Realgymnasium kommt, daß er dieser Aufgabe seines späteren Berufes nicht voll zu genügen in der Lage ist, weil er nur eilig in diesen kurzen Vorkursen sich die entsprechende Bildung hat aneignen können.

Daß für das Gebiet der altphilologischen Fächer die Schwierigkeit sich noch erhöht, das liegt auf der Hand. Weitere Fragen, die sich an die ganze Materie knüpfen, darf ich wohl Berufeneren überlassen.

Dr. Dittrich: Excellenz! Meine Herren! Ich glaube, der Verlauf der bisherigen Verhandlung hat schon bewiesen, daß wir wohl daran gethan haben, die Frage der Berechtigungen in den Vordergrund zu stellen; von der Lösung dieser Frage hängt in der That die zukünftige Gestaltung unserer höheren Bildungsanstalten ab. An diese Berechtigungsfrage haben sich auch in der neueren Zeit große Hoffnungen, allerdings auch große Befürchtungen geknüpft. Die Freunde einer Beseitigung des bisherigen Berechtignngsmonopols der Gymnasien erwarten davon eine gedeihliche Entwicklung nicht nur der Realgymnasien und der Oberrealschulen, sondern auch der Gymnasien selbst. Sie denken vor allen Dingen daran, daß dadurch eine Entlastung der Gymnasien von ungeeigneten Elementen eintreten, daß das Gymnasium wieder seinem ursprünglichen Zwecke zurückgegeben und sich zu einer Anstalt herausbilden werde, welche vorwiegend für die historischen, theologischen und eigentlich humanistischen Fächer vorzubereiten hat. Andere sehen

in der Einführung der Gleichberechtigung eine Beeinträchtigung, Schädigung, wenn nicht den Untergang der humanistischen Gymnasien.

Meine Herren, die ganze Schwierigkeit der Sache liegt doch eigentlich in der Gestaltung unseres Universitätswesens. Unsere Universität, wie sie jetzt noch besteht, setzt einen ganz bestimmten Unterbau voraus, und dieser Unterbau ist das humanistische Gymnasium, und nun sind inzwischen, dem Zeitbedürfnis entsprechend, andere Unterrichtsanstalten entstanden, welche zu jenem Aufbau nicht recht passen wollen. Wenn wir an den Grundlagen unserer Universitäten rütteln, dann kann das nicht ohne Einfluß bleiben auf die Gestaltung des Universitätsbetriebes, und je mehr Berechtigungen nach dieser Richtung wir den nichthumanistischen Lehranstalten einräumen, desto brennender wird die Frage der Umgestaltung der Universitäten. Ich glaube ja nun nicht, daß wir in absehbarer Zeit eine erhebliche Änderung des Unterrichts der Universitäten werden vornehmen können; denn unsere Universitäten haben sich im großen und ganzen derart bewährt, daß wir von anderen Nationen um diese Institute beneidet werden. Wir sind also einstweilen darauf hingewiesen, in den unteren Schichten Einrichtungen zu treffen, die es den Abiturienten aller höheren Lehranstalten ermöglichen, die Universitäten mit Erfolg zu besuchen.

Ich bin nun auch der Meinung, daß das bisherige Monopol der humanistischen Gymnasien sich nicht mehr wird aufrecht erhalten lassen. Man kann ja aus Pietät oder aus historischer Betrachtung unseres Unterrichtswesens eine sehr große Liebe für die humanistischen Gymnasien hegen; aber es haben sich doch in der letzten Zeit Unterrichts-, Bildungsrichtungen aufgethan, die man nicht mehr ignorieren kann. Wir können das Rad der Zeit nicht zurückschrauben; wir müssen uns allmählich daran gewöhnen, die formale Bildung und den Idealismus und was man sonst als die schöne Frucht der Beschäftigung mit den klassischen Studien zu rühmen pflegt, auch aus der Naturwissenschaft und aus den neueren Sprachen zu gewinnen. Daß dies aber bei richtigem Betriebe dieser Studien möglich ist, läßt sich doch nicht von vornherein in Abrede stellen. Wenn nun die humanistischen Studien nicht mehr der alleinige Weg zur höheren Bildung sind, dann darf auch das Gymnasium nicht allein die Berechtigung haben, für jene Anstalten vorzubilden, welche die höhere Bildung zu einem gewissen Abschluß bringen sollen.

Da ergeben sich aber große Schwierigkeiten: wie sollen wir es machen? Man könnte daran denken, die bisher beschränkten Berechtigungen der einzelnen Kategorien von Realanstalten zu erweitern und etwa den Abiturienten der Realgymnasien und Oberrealschulen die Berechtigung auch für das medizinische, vielleicht sogar für das juristische Studium zuerkennen. Die Frage des juristischen Studiums hat Herr Dr. Harnack berührt, und ich teile seine Auffassung. Die Juristen klagen jetzt schon darüber, daß es vielfach an der genügenden Vorbildung fehle, um die alten Gesetzbücher, das Urkundenwesen u. dergl. zu verstehen; man verlangt eine größere Vertrautheit speziell mit der lateinischen Sprache. Ich will aber hierauf nicht näher eingehen; da müßte man vor allen Dingen die Juristischen Fakultäten hören, um von ihnen zu erfahren, welches Maß der Vorbildung sie für einen gedeihlichen Betrieb des juristischen Studiums notwendig erachten. Wird man schon gegen die Abiturienten der Realgymnasien, die kein Griechisch verstehen, Einwendungen machen können, wieviel mehr gegen die der Oberrealschulen, die weder Griechisch noch Latein getrieben haben!

Wenn wir also die Berechtigungen noch mehr ausdehnen wollten, dann würden wir zwar einen Schritt weiter thun; aber gewiß keinen solchen, der zu einer allgemeinen Beruhigung führen würde. Man verlangt eben Gleichberechtigung aller der drei Schulkategorien für das Universitätsstudium. Oder soll man die Lehrpläne dieser drei Lehranstalten noch mehr und so weit einander nähern, daß sie alle zur Not für alle Universitätsfächer die ausreichende Vorbildung zu bieten vermögen? Unmöglich! Man ist mit diesem Mischsystem schon viel zu weit gegangen, so daß mit Recht die Forderung laut wird, man möge doch jede dieser Schulen sich in ihrer Eigenart so entwickeln und ausprägen lassen, daß sie, jede auf ihrem eigentümlichen Wege, eine gründliche Ausbildung zu geben im stande seien.

Es erscheint also keiner der berührten Wege gangbar; ebensowenig aber auch die unbedingte, uneingeschränkte Anerkennung der Gleichberechtigung aller drei Lehranstalten. Denn daß die Abiturienten der Oberrealschulen und Realgymnasien nicht alle Universitätsvorlesungen mit Erfolg besuchen können, liegt auf der Hand; man mag über ihre Befähigung für das medizinische und juristische Studium streiten, für das philologische und für das theologische Studium haben sie nicht die nötige Vorbildung. Wenn wir trotzdem die Gleichberechtigung aussprechen, so müssen wir zwischen den Realanstalten und den Universitäten oder an diesen selbst Einrichtungen treffen, welche die Mängel der Vorbereitung zu ergänzen geeignet sind. Da ist nun der Vorschlag, an den Universitäten für diesen Zweck mehrjährige Proseminare oder Vorkurse einzurichten. Derselbe ist ja der Erwägung wert; jedenfalls bedeutet er einen Fortschritt gegen die bisherigen Ergänzungsprüfungen; aber ich habe doch auch schwere Bedenken dagegen. Ich möchte sagen: die Einrichtung von Vorkursen mag allenfalls ein Notbehelf sein, aber sie ist ein dürftiger und schwer durchzuführender Notbehelf. Bedenken Sie doch, meine Herren: heutzutage arbeitet man auf den Gymnasien neun Jahre hindurch, um den Schülern diejenige Bildung im Lateinischen und Griechischen beizubringen, welche als das Fundament des philosophischen, des theologischen und des philologischen Unterrichts angesehen werden muß, und ich glaube, wer mit offenen Augen in die Verhältnisse der Neuzeit hineingesehen hat, wird sagen müssen, daß schon die jetzige Ausbildung im Lateinischen nicht so ist, wie sie früher war, und nicht so ist, wie sie die Philologen und Theologen an den Universitäten verlangen müssen. Wenn heute die Studenten, die von dem Gymnasium herkommen, veranlaßt werden, etwas lateinisch zu sprechen oder zu schreiben, dann macht sich ein ganz bedenklicher Mangel an Sprachgefühl geltend; sie schreiben alles hin, was ihnen einfällt oder was sie im Lexikon finden, aber von wirklichem Sinn für echte Latinität, von color latinus ist lange nicht mehr so viel vorhanden wie früher. Deshalb ist schon jetzt die Forderung berechtigt, daß das Latein an den Gymnasien gründlicher betrieben werde. Wenn nun aber das Gymnasium neun Jahre hindurch den größeren und schwierigeren Teil seiner Arbeit darauf verwendet, um die nötige Vorbildung seiner Abiturienten in Latein und Griechisch zu erzielen, wie soll das dann ein Vorkursus in vier oder fünf Semestern erreichen! Denn mehr Semester kann man darauf nicht verwenden, ohne das Universitätsstudium noch mehr und über alle Gebühr zu verlängern. Schon eine Ausdehnung des Universitätsstudiums um vier Semester ist im höchsten Grade bedenklich und würde für viele mit der Notwendigkeit eines Verzichtes darauf gleichbedeutend sein.

Dazu kommen noch andere Schwierigkeiten. Der Student soll auf einmal die Elemente lernen von zwei oder — der Theologe — drei Sprachen. Er soll

anfangen, Vokabeln zu lernen; das wird ihm schwer, sehr schwer und lästig werden und ist doch unerläßlich. Ohnehin hat der Student in den ersten Semestern, nachdem er eben die Strapazen der Schlußprüfung hinter sich hat, nicht sehr viel Lust, sich angestrengten Arbeiten hinzugeben. Nimmt man das alles zusammen, so drängt sich die schwere Besorgnis auf, daß solche Vorkurse die Studierenden nur in seltenen Fällen so weit in den drei Sprachen, Lateinisch, Griechisch und Hebräisch, führen werden, wie die Universitätslehrer es verlangen müssen.

Und wenn gar noch an diese Vorkurse keine Prüfung geknüpft werden soll, dann wird sehr wenig herauskommen. Deshalb meine ich, daß man, wenn man diese Einrichtung trifft, sich nicht begnügen soll mit dem Zeugnis des Leiters der Vorkurse über erfolgreiches Studium der griechischen bezw. der griechischen und lateinischen Sprache, sondern daß man eine ernste, scharfe Prüfung fordern und vorschreiben muß, soll nicht alles zum Übel ausschlagen.

Ich will mich also der befürworteten Einrichtung gegenüber nicht ganz ablehnend verhalten; aber ich habe schwere Bedenken, und man wird sehr ernst darüber nachdenken müssen, wie diese Vorkurse gestaltet werden sollen, damit sie den Zweck erreichen, der erreicht werden soll und muß, d. h. daß sie den Studenten jene Fertigkeit und Tüchtigkeit in den alten, klassischen Sprachen, in Lateinisch und Griechisch event. auch in Hebräisch, vermitteln, die sie befähigt, mit Frucht den akademischen Vorlesungen zu folgen.

Dr. Virchow: Da das Wort mir zuerteilt wird, so will ich die Gelegenheit nicht verabsäumen, um wenigstens in einigen Punkten meine Auffassung darzulegen.

Was heute speziell in Bezug auf diejenige Wissenschaft, die ich vertrete, die Medizin, gesagt worden ist, ist nicht ganz zutreffend. In den Medizinischen Fakultäten hat seit einer Reihe von Jahren eine große Schwankung bestanden. Wir hier in Berlin haben Zeiten gehabt, wo die Fakultät sich für die Zulassung der Realschüler ausgesprochen hat, und Zeiten, wo sie das abgelehnt hat. Das hängt ja oft von wenigen Stimmen und von besonderen äußeren Verhältnissen ab. Ich persönlich habe seit langer Zeit die volle Zulassung der Realschüler befürwortet, — nicht bloß privatim, sondern ich habe im Parlament zu wiederholten Malen mich dahin geäußert. Ich habe mich wesentlich darauf gestützt, daß wir eine ziemlich breite Erfahrung haben in Beziehung auf das, was ein Realschüler oder ein ihm gleich stehender Schüler im Laufe der Semester, während welcher er studiert, lernen kann. Ich möchte hier nur eins hervorheben: wir haben zwei Hauptkategorien solcher Studierender. Die eine sind die Nordamerikaner, die andere die Japaner, von denen wir gewöhnlich ein ziemlich starkes Kontingent unter unseren Schülern zählen und von denen selten einer den wissenschaftlichen Voraussetzungen entspricht, die hier gemacht werden. Auch die Amerikaner sind erst in der neuesten Zeit auf den Gedanken gekommen, es wäre gut, eine breitere Unterlage für die Bildung zu gewinnen; im großen und ganzen sind sie nicht über den niederen oder höchstens den mittleren Standpunkt der Erziehung hinausgekommen. Was die zu uns kommenden Japaner anbetrifft, so haben sie ja mancherlei gelernt, aber im großen und ganzen würden sie in unseren Vorprüfungen nicht bestehen können. Trotzdem kann ich versichern, daß wir ausgezeichnete Schüler aus beiden Ländern erzogen haben; der gute Ruf, den die deutsche Medizin im Auslande genießt, ist nicht zum kleinsten Teile dadurch erreicht worden, daß wir eben solche Schüler

hatten, die nicht auf dem gewöhnlichen Wege des vorgeschriebenen Unterrichts an die Universität kamen.

Was den uns vorliegenden Leitsatz der Frage 8 betrifft, so will ich gleich bemerken, daß es sich da meiner Meinung nach um eine etwas willkürliche Formulierung handelt. Es heißt dort nämlich, „daß die Realgymnasien und Oberrealschulen dem Gymnasium insofern völlig gleich gestellt werden sollen, als es sich um Studien- und Berufszweige handelt, welche nur die allgemeine wissenschaftliche Vorbildung und keine darüber hinausgehenden Spezialkenntnisse in einzelnen Fächern voraussetzen“. Danach wäre es sehr schwierig, wenn man eine Instruktion erlassen sollte, herauszufinden, was eigentlich zugelassen werden soll und was nicht, — ich bin überzeugt, wir würden alsbald in die größten Differenzen geraten. Das liegt wesentlich daran, daß hier, wie ich glaube, etwas willkürlich und etwas unberechtigterweise die allgemeine Bildung immer nur als eine humanistische, d. h. als eine solche, die sich mit der Natur und den natürlichen Dingen nicht zu beschäftigen hat, betrachtet wird. Das ist ein Standpunkt, der nicht mehr haltbar ist. Das ist aber der Punkt, an dem wahrscheinlich die Reform in kürzerer Zeit wieder von neuem scheitern würde, wenn man es versuchen wollte, den modernen, den naturwissenschaftlichen Richtungen, mehr zur Geltung zu verhelfen.

Ich muß auch Herrn Kollegen Dr. Fischer gegenüber hervorheben: was er speziell in Bezug auf diese Seite gesagt hat, das war ein wenig zu stark vom Standpunkte der anorganischen Naturwissenschaften betont, während die Biologie dabei eine vollkommene Repression erfahren hat. Wir, die wir uns der biologischen Seite zurechnen, haben, wie ich glaube, begründete Hoffnungen, es werde nicht mehr lange dauern, bis die Forderung anerkannt wird, daß jeder gebildete Mann ein großes Stück Biologie kennen muß, um diejenige Stellung einzunehmen, die für die Beurteilung der Welt und der äußeren Dinge erforderlich ist. Es ist für uns immer noch recht schwierig, dieses Verständnis zu vermitteln; manche praktischen Schwierigkeiten, welche sich in der neueren Zeit ergeben haben, basieren gerade auf dem Mißverständnis, daß viele Leute nicht begreifen können, was man Biologie nennt. Aber es wird eine Zeit kommen, wo die Biologie eine so allgemeine Grundlage besitzen wird, daß sie auch schon auf den Schulen gelehrt werden kann. Ich hoffe, daß wir allmählich unter unseren Kollegen eine gewisse Zustimmung dafür erwarten dürfen, daß die lebendige Welt nicht ewig ein bloßes Mysterium für die heranreifenden Geschlechter bleiben soll.

Wenn wir nun fragen, welches sind die Spezialkenntnisse, die man für die einzelnen Fächer braucht, da kommen wir schon in die große Schwierigkeit hinein. Ein Stück Biologie wird ja auch jetzt in den Schulen getrieben, aber freilich in den Disziplinen, die noch wenig in die Grundlagen des allgemeinen Wissens eingreifen: in der Botanik und in der Zoologie. Da ist man zufrieden, wenn man den Schülern ein Stück Klassifikation beibringt. Aber damit kommt man nicht weit. Auch künftig werden die Schüler die Klassifikation nicht verstehen, wenn sie nicht eine gewisse biologische Grundlage haben. Also ich muß sagen, wenn ich in der Lage wäre, auf Grund dieser Thesen den Lehrplan zu entwerfen, so würde ich in große Verlegenheiten kommen. Was ist dasjenige, was über die allgemeine wissenschaftliche Vorbildung hinausgeht? Es ist etwas anderes, je nachdem man die allgemeine Vorbildung mehr im Sinne der Philologen und Humanisten oder mehr vom Standpunkte der Naturalisten auffaßt.

Was den Gedanken anbetrifft, für Leute, welche einem speziellen Studium sich zuwenden wollen, auch eine spezielle Vorbereitung zu verlangen, so kann ich diesem Gedanken nur zustimmen. Aber ob sich das machen läßt in der Form einer Verordnung oder ob man das nicht erzielen muß durch andere Hilfsmittel, das ist mir zweifelhaft. Am natürlichsten würde es sein, wenn man es durch Examina machen könnte. Ich treffe hier freilich im allgemeinen eine große Aversion gegen Examina, aber ich meine, daß ohne strenge Examina ein großes Staatswesen nicht existieren kann. Ich erkenne an, daß bei uns viele humane Richter existieren, die sehr geneigt sind, die Examina nicht streng zu machen, ja an deren Stelle eine wohlwollende Beurteilung zu setzen, wenn sie auch nachher nicht mehr zutrifft. Das will ich nicht im einzelnen ausführen. Aber wenn man keine ernsthaften Examina einrichten kann, so ist es kaum mehr möglich, obligatorische Vorstudien zu verlangen. Das strengere Studium macht sich zum Teil von selbst; es wird ganz in der Hand der Vorstände der einzelnen Lehrabteilungen und Institute liegen, ob sie verlangen werden, daß die Schüler, die zu ihnen kommen, nach dieser oder jener Richtung sich mehr vorbereiten. Selbstverständlich wird in einem Gebiete, wo starke Ansprüche an mathematische Kenntnisse gemacht werden, jeder, der die neue Situation kommen sieht, sich selbst sagen: Ich muß fragen, was wißt ihr eigentlich von Mathematik? Er kann nicht ohne weiteres voraussetzen, daß jeder ein genügendes Maß von solchen Kenntnissen mit sich bringt. Also man wird sich darauf vorbereiten müssen, den einzelnen Instituten oder Abteilungen die Berechtigung zu geben, alle Personen zurückzuweisen, von denen nicht nachgewiesen ist, daß sie die nötige Vorbereitung besitzen.

Was die generelle Frage anbetrifft, so bin ich gern bereit, alles separatistische Wesen zu opfern. Herr Kollege Fischer hat mit Recht hervorgehoben, daß die Frage der Standesstellung sehr häufig entscheidend auf das Urteil der Fachgenossen einwirkt. Ich kann das von meinen medizinischen Kollegen durchaus bestätigen. Sie haben zu allen Zeiten daran festgehalten, daß sie mit den Zöglingen der höchsten Rangstufen der Bildung in gleicher Linie stehen wollten; sie haben alles zurückgewiesen, was dazu führen konnte, gewissermaßen eine gedrücktere Stellung für sie zu schaffen. Ich habe das wohl verstanden und habe an sich kein tadelndes Wort darüber, aber ich muß zugestehen, daß das ein äußerliches Motiv ist, das für den innerlichen Wert nicht zutrifft. Innerlich betrachtet, bin ich für die generelle Zulassung. Also ich würde alle Realschüler zulassen, aber nicht gestatten, daß sie in alle Spezialkurse oder Spezialunterrichtszweige gelangen, die überhaupt vorhanden sind. Ich möchte dabei bemerken: das thun wir gegenwärtig auch nicht; wir gehen nicht so weit, daß wir jedem Studierenden die volle Zulassung zu allen Universitätsanstalten gewähren; er muß uns in irgend einer Weise die Überzeugung beibringen, daß er arbeiten kann. Umgekehrt kann man nicht etwa auf das Recht verzichten, jemanden, der sich als unfähig erweist, aus dem Arbeitskursus hinauszuweisen. Aber das würde mich nicht hindern, wenigstens für die allgemeine Gleichstellung zu sprechen, wobei ich mir vorbehalten würde, überall da, wo ein praktisches Bedürfnis für eine Trennung vorhanden ist, eine solche eintreten zu lassen, nicht generell, sondern mehr in Beziehung auf die einzelnen Personen.

Dr. Jäger: Ich beabsichtige nicht, in die Einzelheiten der Frage einzugehen. Alles was für und gegen gesagt werden kann, ist meiner Meinung nach schon seit

langer Zeit und auch jetzt wieder erschöpfend ausgesprochen worden. Es handelt sich darum, daß man in dieser langwierigen Frage endlich zu einem bestimmten Entschluß kommt. Dazu ist diese hochansehnliche Versammlung vereinigt. Ich glaube, daß es zur Herbeiführung einer Entschließung beitragen kann, wenn ich der Versammlung mitteile, wie die Lehrerwelt der humanistischen Gymnasien zu der Frage steht. Ich kann das, weil gestern eine Versammlung humanistischer Lehrer in Braunschweig stattgefunden hat, die von ungefähr 200 Lehrern humanistischer Gymnasien aus allen Teilen Deutschlands besucht war und weil diese Versammlung von etwa 200 Männern so gut wie einstimmig ihre Stellung zu der Frage in dem zweiten Teile einer Resolution, welche ich mir erlauben werde Ihnen vorzulesen, präzisiert hat. Es ist darin die Überzeugung der großen Mehrzahl der humanistischen Lehrerwelt kurz zum Ausdruck gebracht. Die Resolution lautet in ihrem zweiten Teile folgendermaßen:

> Das Gymnasium hat nicht das Recht, sondern die Pflicht, für akademische Studien die allgemeine Vorbildung zu geben, und ist mit Rücksicht auf diesen Zielpunkt organisiert. Sollte der Oberrealschule und dem Realgymnasium diese Aufgabe bei ihrer jetzigen Organisation gleichfalls übertragen werden, so ist vom Standpunkte des Gymnasialvereins gegen die Einräumung der entsprechenden Rechte kein Einspruch zu erheben.
>
> (Bravo!)
>
> An der Überzeugung dieser Versammlung von der besonderen Mission des Gymnasiums und des griechischen Unterrichts in seinem bisherigen Umfange für das nationale Bildungsleben wird dadurch nichts geändert.
>
> (Bravo!)

Gestützt auf die Überzeugung in gymnasialen Kreisen des gesamten Deutschlands — auch Süddeutschland und Sachsen waren vertreten —, möchte ich meinerseits meine unbedingte Zustimmung zu der These aussprechen.

Dr. Schwalbe: Was heute hier gesprochen ist, ist seit langer Zeit in allen Kreisen ventiliert worden. Ich kann sagen: in der Form, wie Herr Dr. Harnack das ausgesprochen hat, ist das Schlußresultat ein solches, daß es wenigstens von der Seite, der ich nahe stehe, hoch erfreut begrüßt werden wird.

Meiner Ansicht nach wird dasselbe eintreten an den Universitäten, was an den Technischen Hochschulen eingetreten ist. Wenn jetzt die freie Zulassung für alle Studien gegeben wird, so werden die anderen Anstalten, die Realgymnasien und Oberrealschulen, Gelegenheit haben, sich in der Weise zu bewähren, daß auch ihre Schüler nachher selbst ohne besonderen Vorkursus dasselbe leisten werden wie die von humanistischen Schulen. Erfahrungen dafür liegen vor. Es ist noch gar nicht lange her, daß z. B. das juristische Studium vollständig ohne griechische Vorbildung getrieben wurde. Es sind die Staatsmänner des vorigen Jahrhunderts auch ohne Griechisch bis in die höchsten Stellen gelangt. Noch vor wenigen Jahrzehnten hatten gewisse Anstalten, wie z. B. das Cöllnische Gymnasium, mit wahlfreiem Griechisch das Recht, zum juristischen Studium zu entlassen, und viele Abiturienten sind in das juristische Studium eingetreten, ohne daß irgendwie ein Unterschied bemerkt ist. Ich weiß ferner — und mein Nachbar Herr Professor

v. Wilamowitz wird es bestätigen —, daß jetzt noch diejenigen, die von der Oberrealschule kommen, im stande sind, sich sehr bald die Kenntnisse anzueignen, um wirklich die klassischen Studien zu treiben. Wir hatten einen Fall bei einem Stipendium, daß uns ein Oberrealschüler ein Zeugnis von Herrn Professor v. Wilamowitz brachte, welches so günstig lautete, daß es allgemeines Erstaunen erregte, wie dieser junge Mann gelobt wurde, und wenn ich nicht irre, war er erst ein Jahr oder anderthalb Jahr von der Schule entlassen. Ähnliche Beispiele könnte ich noch vielfach anführen. Wenn man diesen freien Wettbewerb zuläßt, wenn man gestattet, daß gleiches Licht und Luft allen diesen Anstalten zu teil wird, dann wird erst die rechte Entwicklung gefunden werden. Dieses Experiment, das bisher gemacht ist, daß einzelne Fakultäten oder einzelne Zweige von Fakultäten den Realgymnasiasten oder Oberrealschülern zugänglich gemacht wurden, ist kein glückliches gewesen. Wenn man die verschiedenen Beurteilungen über die Leistungen dieser Abiturienten (Universitätsgutachten u. s. w.) kennt, und sie sind mir seit langer Zeit regelmäßig bekannt geworden, so zeigt sich, daß bei den Urteilen doch die Persönlichkeit der einzelnen Professoren außerordentlich mitspricht. Ich muß sagen, nur in der Form würden die Vorkurse möglich sein, daß sie allgemein von einer Centralstelle aus reguliert werden. Die Vorkurse, welche Herr Dr. Virchow meint, das Vorexamen, ist etwas anderes. Daß die jungen Leute nicht ohne weiteres zu den einzelnen Übungen zugelassen werden können, ist selbstverständlich. Es wird ein Chemiker nicht in ein Laboratorium eintreten können, wenn er sich nicht vorher ausweist, daß er wenigstens einige theoretische und experimentelle Vorlesungen gehört hat. Das wird immer bleiben. Aber diese Vorkurse bezwecken etwas anderes. Sie sollen, um beim Realgymnasium zu bleiben, festlegen, daß, wenn jemand Theologie studieren will, Griechisch, Lateinisch und Hebräisch nachstudiert werden muß; wenn er Jura studieren will, vielleicht nur Latein; denn das Griechische, habe ich mir sagen lassen, spielt jetzt für das juristische Studium nicht mehr die Rolle, wie im letzten halben Jahrhundert. Ähnlich in anderen Fächern. Hat aber die betreffende einzelne Fakultät nicht generell im Staate das Recht, dieses oder jenes zu verlangen, so würden wir dasselbe erleben, wie im Anfang, Mitte und Ende vorigen Jahrhunderts, daß die Forderungen einmal sehr schwer und das andere Mal sehr leicht sind und daß man, wie es in Süddeutschland der Fall ist, bei einzelnen Technischen Hochschulen alles zuläßt, was überhaupt sich meldet. Diese Frage muß speziell reguliert werden. Im allgemeinen kann ich der einen Bemerkung des Herrn Dr. Virchow mich anschließen. Ich bin auch für das Examen, allerdings nicht bei den Vorkursen, ich würde wünschen, daß alle drei Reifeprüfungen eine etwas schärfere Form bekommen als augenblicklich.

Die ganze Sache liegt meines Erachtens nicht direkt im Studium, sondern in der Zulassung zur Staatsprüfung, und es war früher schon ein Weg angeregt worden, daß man bei der Staatsprüfung einfach die betreffenden Ausweise verlangen sollte; auf der Universität sollte sich jeder behelfen, wie er wolle; es ist dies für die Universität nicht so wichtig gewesen, weil jetzt schon jegliche Vorbildung zugelassen wird, und es nehmen Studenten an derselben Vorlesung teil, die keine gymnasiale Vorbildung gehabt haben, nicht einmal die Bildung eines Untersekundaners. Ich glaube, die Fassung ist von Herrn Professor Harnack glücklich gewählt, da sie alle Zweifel über die Gleichberechtigung ausschließt, und ich möchte mich deshalb derselben anschließen.

Dr. Kropatscheck: Wenn ich vorausschicke, daß ich mich den Thesen, wie sie uns vorgeschlagen sind, und zwar am meisten, so weit sie mir im Gedächtnis sind, der des Herrn Professors Harnack anschließe, so will ich einschränkend hinzufügen, daß ich in den Wein, den uns besonders Herr Professor Slaby kredenzt hat, eine ganze Portion Wasser hineingießen möchte. Von einer Änderung des Berechtigungswesens kann ich so großartige Erwartungen für die Zukunft nicht hegen. Ich denke über die Sache nüchterner und ich gestehe offen, wenn ich sie mitbefürworte, so geschieht es genötigt durch die Verhältnisse, aus denen wir herauskommen müssen. Wie es jetzt ist, ist das Berechtigungswesen unhaltbar. Vergessen Sie nicht das eine — es ist ein hartes Wort, welches ich ausspreche —, die Berechtigungen haben sämtliche Typen unserer höheren Schulen ruiniert. Jedesmal wenn eine Berechtigungsfrage auftaucht, dann wird sofort die Frage daran geknüpft: Wie muß jetzt der Lehrplan des Gymnasiums, des Realgymnasiums oder der Oberrealschule geändert werden, um dieser Berechtigung genügen zu können? Das hat natürlich Überbürdungen zur Folge gehabt. Der Lehrgegenstände wurden auf dem Gymnasium mehr. Es wurde, je tüchtiger die sie erteilenden Lehrer waren, um so mehr in den einzelnen Fächern gefordert. Die Überbürdung war da, auch mit ihren viel beklagten hygienischen Folgen.

Nun werden Sie mir zugeben, wenn man sich die Liste, die uns überreicht ist, von den Berechtigungen für die verschiedenen neun- bezw. sechsklassigen Schulen aufmerksam durchsieht, dann bekommt man geradezu einen Schrecken. Ich glaube, es wird kaum jemand im stande sein, in jedem Augenblick sagen zu können: für dieses oder jenes Fach ist die und die Schule berechtigt. Wenn nun gründlich geändert werden soll nach der vorgeschlagenen Richtung, so sage ich mir wohl: es ist das eine nicht unbedenkliche Sache, aber wie die Dinge liegen, der einzige Weg, um aus den Schwierigkeiten herauszukommen. Man sagt freilich besser negativ: die Schulen haben überhaupt gar keine Berechtigung, anstatt: die Schulen sollen alle die gleiche Berechtigung haben.

Wenn Sie sich die Entwicklung speziell Preußens ansehen, so bemerken Sie, daß hier auch für das Schulwesen von oben herab überall möglichst geleitet, reglementiert worden ist. Es entspricht dem ganzen Wesen des preußischen Staates, daß er auch für die späteren Berufszweige durch die Staatsprüfung den jungen Leuten gewissermaßen den Weg zeigt, wie sie am sichersten dieses Ziel erreichen. Alles das wird in Zukunft aufhören, und das hat seine Bedenken, wie mein verehrter Freund, Herr Dr. Dittrich, Ihnen das bereits dargelegt hat. Aber ich weiß nicht, wie Sie aus dem ganzen Wirrwarr herauskommen sollen anders, als daß man erklärt: die drei neunklassigen höheren Schulen bereiten gleichwertig vor zum Studium der Wissenschaft; denn das wollen Sie jetzt positiv aussprechen. Bis jetzt galt der Satz: das humanistische Gymnasium allein bereitet vollwertig zum Studium aller Wissenschaft an den Universitäten und Hochschulen vor. Jetzt bejahen Sie eine Frage, die ich mir erlaubt habe seit langen Jahren im Parlament, wie auch in der Dezemberkonferenz an unsere Schulverwaltung zu richten: Ist die Vorbildung zum Studium der Wissenschaften — denn darum handelt es sich zunächst allein — bei den neunklassigen Schulen gleichwertig oder nicht? Diese Frage hat die Schulverwaltung bisher niemals beantwortet. Sie beantwortet sie jetzt, indem sie uns vorschlägt, den Abiturienten von den drei neunklassigen Schulen die gleiche Berechtigung oder meinetwegen den gleichen Zugang zu allen wissenschaftlichen Studien zu gewähren. Ob diese Frage richtig beantwortet ist, unter-

suche ich hier nicht. Ich habe große Bedenken. Aber praktisch kommen wir nicht anders vorwärts, und darum stimme ich zu, ohne mir sehr viel davon zu versprechen: die Hauptlast fällt sicherlich der Universität zu und nicht der Hochschule.

Ich habe mich ganz besonders über das Referat des Herrn Professors Launhardt gefreut, der zu meiner Freude auseinandergesetzt hat, ein großer Unterschied zwischen den Leistungen der Gymnasial- und Realabiturienten auf den Technischen Hochschulen sei nicht vorhanden. Die Hauptarbeitslast mit den Vorkursen wird also der Universität zufallen.

(Zuruf.)

Sie umfaßt eben sehr viel mehr Studienzwecke, als die Technischen Hochschulen. Es ist hier mit Recht gesagt worden: die Technische Hochschule wird kaum nötig haben, solche Vorkurse einzurichten. Die Universität kommt nicht darum herum. Wie sie sich gestalten sollen — ob mit oder ohne Examen —, möchte ich nicht erörtern, das wird eine Frage der späteren Praxis sein. Aber Herr Professor Harnack hat sofort auf das schwerwiegendste Bedenken aufmerksam gemacht, nämlich auf die Vorbildung der Juristen. Doch, wenn ich einmal den Satz unterschreibe: die Abiturienten dieser drei neunklassigen höheren Schulen sind für das Studium der Wissenschaft gleichwertig vorgebildet, dann hilft es den Juristen und den höheren Verwaltungsbeamten nichts, dann können sie auch von den Oberrealschulen ihre Vorbildung empfangen; daran ist dann nicht zu rütteln. Wenn man das nicht will, sondern untersucht: bilden für die Medizin die Realschulen besser aus, weil sie mehr Unterricht in den neueren Sprachen und in der Naturwissenschaft haben, dann lösen sie unser Schulwesen auf, dann müssen Fachschulen für die einzelnen Berufszweige geschaffen werden. Wenn wir das nicht wollen, muß auch die Vorbildung für die Juristen freigegeben werden.

Es wird sich die Frage herausstellen: Ist es für den Juristen noch nötig, Griechisch in den Vorkursen zu treiben? Genügt ihr Latein vom Realgymnasium oder nicht? Aber ausgenommen können sie nicht werden. Darin stimme ich den Beschlüssen der Ärztekammer der Provinz Brandenburg durchaus bei, wenn sie sagt: Mögen die Realgymnasien vorbereiten für die höheren Studien, aber nicht bloß für das medizinische, sondern dann für alle.

Ich muß Herrn Direktor Schwalbe auch zugeben: gewiß haben wir hohe Beamte gehabt ohne Latein und Griechisch. Ich habe z. B. einen Wirklichen Geheimen Ober-Regierungsrat im Kultusministerium gekannt, der überhaupt gar nicht studiert hatte. Vorkommen können solche Ausnahmen, aber es sind eben Ausnahmen.

Ich resumiere mich, daß, wie die Dinge liegen, ich mich ohne jede Begeisterung dem Vorschlage anschließe, die Abiturienten der neunklassigen Schulen zu den Universitäts- und Hochschulstudien gleichmäßig zuzulassen. Ich unterschreibe die These des Herrn Professors Dr. Harnack am liebsten, könnte mich aber der aus dem Kultusministerium auch anschließen; der These Slaby aber nicht. Wie die Vorkurse eingerichtet werden sollen, überlassen Sie späterer Regelung durch das Ministerium, aber zustimmen will ich dem Prinzip, wie das gestern auch in Braunschweig geschehen ist.

Dr. Albrecht: Den größten Teil dessen, was ich sagen wollte, hat Herr Dr. Kropatscheck schon vorweggenommen, und ich wünsche Ihre Zeit nicht mit Wiederholungen in Anspruch zu nehmen. Für die allgemeine Übereinstimmung, die in der bisherigen Erörterung zu Tage getreten ist, ist es keine Störung, wenn ich ergänzend

darauf aufmerksam mache, daß die Berechtigungsfrage, wie sie hier gestellt ist, doch nicht ausschließlich die Vorbereitung für die Universität und die Technischen Hochschulen betrifft, sondern daß sie einen weiteren Umfang hat. Wir haben in unseren Schulen eine Reihe von Berechtigungen: ich will sie bürgerliche Berechtigungen nennen; wir haben andere, die militärischen. Wenn denn nun einmal ganz allgemein die Frage einer Änderung des Berechtigungswesens aufgeworfen wird, so möchte ich bitten, diese beiden Arten nicht zu vergessen. Sie liegen mit schwerem Druck auf der Schule. Sie haben uns in die Schulen die Masse der Schüler zugeführt, unter der alle Schulgattungen leiden. Nicht bloß die Schule leidet, auch die Schüler selber, und die Wirkungen, die wir an ihnen für unsere Jugend, für unsere Zukunft erzielen wollen, werden von vornherein beeinträchtigt durch den Mechanismus der Bestimmungen über das Berechtigungswesen, die sich wie ein notwendiges Übel entwickelt haben. Sie haben dazu geholfen, die Schule mit Schülern zu überlasten, die innerlich nicht berufen sind, in dieselbe hineinzugehen, Schüler, die den aus rein äußerlichen Gründen eingeschlagenen Weg mit zähem Beharren verfolgen bis an die Grenzen der Schule und über sie hinaus bis auf die Hochschule, und die dann, wie sie vorher der Schule zur Last gewesen sind, sich und ihren Volksgenossen zur Last bleiben. Eine Änderung in dieser Beziehung ist dringend nötig.

Aus dem Grunde möchte ich hier nicht unterlassen, auf den ganzen Umfang der Frage hinzuweisen. Ich bitte, bei der Behandlung der Berechtigungsfrage sich nicht etwa auf eine Neuregelung der Beziehungen zwischen Schule und Hochschule zu beschränken, sondern das ganze Gebiet der Berechtigungen ins Auge zu fassen. Es erscheint mir nicht angezeigt, an dieser Stelle und in dieser Diskussion Vorschläge zu machen, in welcher Weise Änderung möglich ist. Ich habe mir gestattet, sie früher bei anderer Gelegenheit zu machen und möchte hier die Diskussion nicht von ihrem nächsten Gegenstande ablenken, aber wenigstens ergänzen durch die Bitte: vergessen Sie bei der Revision des Berechtigungswesens die bürgerlichen und die militärischen Berechtigungen nicht.

Dr. F. Klein: Bei der heutigen Debatte ist vorerst wenig über die Unterrichtserfahrungen in den verschiedenen Fächern an der Universität berichtet worden, und wenn mein Fach, die Mathematik, auch vielen von Ihnen wahrscheinlich mit seinen Interessen und Sorgen fern liegen mag, so hat es vor andern den Vorteil, daß es einen abgeschlossenen, typischen Erfahrungskreis darbietet; Sie wollen mir also gestatten über den mathematischen Universitätsunterricht ein paar Worte zu sagen.

Die Mathematik ist keine Naturwissenschaft. Diesen Satz muß man heute etwas stärker betonen als früher, weil nämlich die sehr erfreulichen Beziehungen der Mathematik zur Naturwissenschaft und zur Technik so in den Vordergrund getreten sind, daß man daneben anderes vielfach kaum wahrnimmt. Wir Mathematiker haben beispielsweise zu den Problemen der griechischen Philosophie oder weiter rückwärts zu den Anfängen der Wissenschaft überhaupt ebenso direkte Beziehungen wie zu den modernsten Aufgaben aus dem Gebiete der Anwendungen.

Diese Vielseitigkeit unseres Faches findet in der Vorbildung unserer Studenten einen vielleicht nicht gewollten, aber thatsächlichen Ausdruck. In der That bestehen für das Studium der Mathematik seit Jahren genau die Berechtigungen, welche jetzt allgemein eingeführt werden sollen: wir haben unterschiedslos in unseren Vorlesungen Humanisten, Realgymnasiasten und Oberrealschüler nebeneinander sitzen, und es mag interessieren zu hören, welche Resultate dabei

hervorgetreten sind. Dabei muß ich eins vorausschicken: es giebt ein spezifisches mathematisches Talent, welches einzelnen Personen angeboren ist und das sich unabhängig von der Vorbildung entwickelt. Derartige Ausnahmen, also die später wissenschaftlich hervorragenden Mathematiker, sollte man ausschließen, wenn man über die mittlere Bedeutung der Vorbildung ein Urteil haben will. Wenn ich das thue, so komme ich — allerdings nicht auf Grund einer Statistik, die hier schwer durchzuführen sein dürfte, aber auf Grund langjähriger vergleichender Beobachtungen — zu folgendem:

Die Humanisten sind besser formal gebildet, das logisch-dialektische Element ist bei ihnen mehr gepflegt worden, sie sind mehr geeignet, in die Schwierigkeiten und Feinheiten der Beweise einzudringen. Dafür lassen sie nach anderer Seite außerordentlich vermissen, es fehlt an Raumanschauung, an Fertigkeit im Zeichnen und ganz besonders an Kenntnis der modernen Sprachen. Um nur auf letzteren Punkt einzugehen, so ist beispielsweise die moderne mathematisch-physikalische Litteratur zu sehr großem Teil englischer Provenienz; wollten wir uns in unseren Seminarien darauf einlassen, das Englische fern zu halten, so kämen wir da überhaupt nicht zu freien Ausblicken. Nun ist mir von philologischer Seite gelegentlich gesagt worden und es ist in abstracto gewiß richtig, daß man das wenige Englisch, welches nötig ist, um ein mathematisches Buch einigermaßen verstehen zu können, bei gutem Willen und energischer Anstrengung in vierzehn Tagen lernen kann. Aber unsere lieben Studenten thun es nun einmal nicht; ihre Energie ist erfahrungsgemäß überall da außerordentlich gering, wo es sich darum handelt, vom gewohnten Wege abzuweichen. Bei den Humanisten bleibt also ein großes Defizit.

Aber bei den Realisten steht die Sache nicht etwa besser. Nur liegen die Mängel gerade nach der andern Seite. Ich finde bei ihnen zumeist Schwierigkeiten, wenn es sich um den korrekten sprachlichen Ausdruck eines logisch gegliederten Gedankenganges handelt. Auch die Nichtkenntnis des Latein ist gegebenenfalls sehr hinderlich; haben doch die bedeutendsten Mathematiker noch im Anfang des 19. Jahrhunderts vielfach lateinisch geschrieben.

Die Folge ist, daß wir bei unseren Zuhörern keinerlei gleichmäßige Vorbedingungen voraussetzen können, daß wir uns helfen müssen, so gut es geht. Und hier freue ich mich nun hinzufügen zu können, daß es bei einiger Anstrengung des Dozenten auch wirklich geht. Ich sollte meinen, wenn dies im Fache der Mathematik der Fall ist, daß es bei den übrigen Fächern nicht anders liegen dürfte. Ich trete also den Tendenzen auf Verallgemeinerung der Berechtigungen meinerseits bei. Und zwar schließe ich mich am liebsten den Leitsätzen von Herrn Harnack an, die mir die präzisesten und klarsten zu sein scheinen.

Allerdings will ich nicht leugnen, daß ich große Sorge habe, wie eigentlich die Vorbereitungskurse an den Hochschulen, von denen dabei die Rede ist, eingerichtet werden sollen.

Zunächst: es ist soeben gesagt worden, daß diese Vorbereitungskurse praktisch nicht sehr ins Gewicht fallen möchten. In der überwiegenden Mehrzahl würden unsere Knaben von Hause aus diejenige höhere Schule besuchen, welche für ihre späteren Hochschulstudien am besten vorbereitet. Ja, meine Herren, das ist hier in der Großstadt sehr leicht zu machen. Aber außerhalb derselben, an den kleinen Orten im Lande, da haben wir an jedem Platze nur eine höhere Schule, und ein Vater schickt seinen Sohn selbstverständlich auf diese eine Schule, — es müssen

besonders günstige Umstände vorliegen, wenn er dazu kommen soll, seinen Sohn nach auswärts auf eine Anstalt von ausgeprägtem Charakter zu geben, etwa nach Ilfeld oder Schulpforta. Die Frage der Vorbereitungskurse hat also doch ihre weitreichende praktische Wichtigkeit.

Nun heißt es in der Resolution Harnack, daß die näheren Festsetzungen für die Vorbereitungskurse vorbehalten sein sollen. Dem schließe ich mich schon deshalb an, weil es nach Lage der Sache unmöglich ist, daß wir hier bestimmtere Festsetzungen treffen. Ich will aber doch darauf hinweisen, daß es sehr schwierig sein dürfte, an den Hochschulen Vorbereitungskurse einzurichten, an denen bestimmte Dinge nicht nur gelernt werden können, sondern thatsächlich gelernt werden. Der Dozent kann nicht erfolgreich kontrollieren, und die akademische Freiheit ist ein um so größeres Hindernis, als die Vorbereitungskurse doch in die ersten Semester gelegt werden müssen. Ich will hier keinen besonderen Antrag stellen, bitte aber in Erwägung zu ziehen, ob es sich nicht empfehlen möchte, die Vorbereitungskurse, von denen wir hier handeln, an die höheren Schulen selbst, nicht an die Hochschulen anzuschließen.

Dr. Thiel: Ich würde mich nicht zum Worte gemeldet haben, wenn mich nicht einige Worte des Herrn Professors Harnack dazu veranlaßten.

Es scheint sich eine erfreuliche Übereinstimmung dahin kundzugeben, daß man wohl oder übel den Schritt machen muß, allen neunklassigen Schulen auch die gleichen Berechtigungen zu verleihen und damit ein Wort wahrzumachen, das schon Geheimrat Bonitz anfangs der achtziger Jahre im Abgeordnetenhause ausgesprochen hat, daß das Ziel der Erlangung des Zeugnisses der Reife für alle dasselbe sein muß, daß aber die Wege zum Ziele einer wirklich genügenden geistigen Schulung sehr verschieden sein können. Wenn man nun aber diese verschiedenen Wege freigeben will, so, glaube ich, wird man etwas kühner vorgehen müssen, als Herr Professor Dr. Harnack, dem ich im übrigen zustimme, dies vorschlägt. Er hatte noch einen Vorbehalt gemacht in Bezug auf Juristen und höhere Verwaltungsbeamte. Ich würde es für sehr bedenklich halten, wenn man für diese Kategorien, speziell für höhere Verwaltungsbeamte, das Gymnasium doch wieder privilegierte. Ich will das nicht weiter ausführen; ich will nur daran erinnern, welche ungemeine und sehr unglückliche Rolle in allen diesen Fragen die sogenannte Dignitätsfrage gespielt hat. Die Forderung des Gymnasiums für alle Verwaltungsbeamte wäre nur zu ertragen, wenn die Verwaltungsbeamten ausschließlich Juristen wären; sie sind es aber nur der Mehrzahl nach. Ob das ein Glück ist, ist eine weitere Frage. Aber von Tag zu Tag mehrt sich in allen Regierungskollegien und höchsten Instanzen die Zahl der technischen Beamten: in dem Maße, wie der Staat große technische Betriebe übernommen hat, in das Erwerbsleben überhaupt viel stärker eingreift als früher, mehrt sich die Zahl der technischen Beamten. Ich erinnere in dieser Beziehung an die Medizinalbeamten, die Eisenbahnbeamten, die Forstbeamten u. s. w. Ich würde es als ein großes Unglück betrachten, wenn wir nun wieder in die Regierungskollegien und höheren Verwaltungsinstanzen diese Scheidung hineinbrächten, wo natürlich bei der althergebrachten Präponderanz des Gymnasiums die einen sich als die Vornehmeren fühlen und die anderen als Dii minorum gentium erscheinen würden. Ich glaube, wenn man einmal die Sache will, wird es nicht anders möglich sein, als auch radikal vorzugehen und die allgemeine Gleichberechtigung für alle diese Fächer

ausnahmslos anzuerkennen. Ich glaube auch, daß Herr Professor Harnack zu diesen seinen Zweifeln nicht gekommen ist, weil er glaubt: man könne nicht Jura studieren ohne die tiefergehenden sprachlichen Kenntnisse im Lateinischen und Griechischen, wie sie das Gymnasium giebt bezw. in Zukunft geben wird. Ich glaube: sozusagen technische Bedenken schrecken ihn nicht ab, daß ein Jurist, der auf der Oberrealschule oder dem Realgymnasium gewesen ist, nicht auch später noch so viel Latein und Griechisch lernen könnte, wie nötig ist, um eine Quelle, die griechisch oder lateinisch geschrieben ist, im Urtext nachzuschlagen. Die Mehrzahl der Juristen thut es so wie so nicht.

(Heiterkeit.)

Ich glaube, Herr Professor Harnack ist zu seiner Ansicht mehr deshalb gekommen, weil er wünscht, daß alle unsere höheren Verwaltungsbeamten die volle Blüte humanistischer Bildung und Auffassung in sich aufgenommen haben sollten. Das ganze Sinnen und Trachten dieser Beamten soll hierdurch einen Zug höherer Weihe bekommen, und er fürchtet, daß die übrigen, mehr dem Realen und Nützlichen zugewandten Anstalten dieses nicht so vermitteln würden. Ich wage ein Urteil darüber nicht zu fällen, ob die gegenwärtigen Oberrealschulen und Realgymnasien in der That in dieser Beziehung insuffizient sind. Wären sie es, dann wäre es eine dringende Aufgabe für die Unterrichtsverwaltung, diese Anstalten auch zu tränken mit dem vollsten Geiste humaner Bildung, dafür zu sorgen, daß auf ihnen nicht nur alle die ethischen Fächer: Deutsch, Religion, Geschichte genau auf derselben Stufe stehen, wie auf den Gymnasien, sondern daß auch die übrigen Fächer, speziell die Naturwissenschaften dort in einer Weise traktiert werden, die sie weit heraushebt über ein gewöhnliches Nützlichkeitsstudium, daß sie so gelehrt werden, daß sie als Fächer allgemeiner menschlicher Bildung, als Studien, die ebenso erhebend und geistig veredelnd wirken wie die anderen oben genannten Studien wirken. In dieser Beziehung ist gewiß noch manches zu bessern, freilich nicht nur auf den Realanstalten, sondern auch auf den Gymnasien, speziell in Bezug auf den naturwissenschaftlichen Unterricht, der dort vielfach in sehr mechanischer und wenig fruchtbarer Weise getrieben wird.

Wenn in dieser Hinsicht an alle Schulen die bessernde Hand gelegt wird, dann wird aus allen ein Geschlecht hervorgehen können, dem man unbedenklich die höchsten Staatsämter anvertrauen kann, ohne befürchten zu müssen, daß banausische Nützlichkeitsgedanken die Welt ausschließlich regieren und daß die höheren Ideale, die das Gymnasium bisher vermittelt hat, darunter leiden werden.

Ich habe schon an den Ausspruch des Geheimrats Bonitz erinnert. Derselbe sagte damals:

> „Ich bin ein Freund dieser absolut gleichen Berechtigung, der Anerkennung, daß man auch auf verschiedenen Wegen — er unterschied damals einen historisch-grammatischen und einen mathematisch-naturwissenschaftlichen Weg —, daß man auf diesen beiden Wegen zu demselben Ziele geistiger Reife gelangen kann, weil ich ein warmer Freund des alten klassischen Gymnasiums bin und weil ich diesem leidigen Berechtigungskampfe ein Ende machen will, damit jede Anstalt sich in ihrer Eigenart entwickeln kann; dann wird man sehen, was dieser gegenseitige Wetteifer hervorbringen wird."

Diesem Ausspruche schließe ich mich durchaus an.

Allerdings ist die Verwirklichung eines solchen Prinzips nicht so ganz einfach, die Schulen haben vielfach nicht nur sich selbst und ihrer Eigenart zu leben, sie müssen auch Rücksichten auf die äußeren Verhältnisse nehmen. In den großen Städten kann man die Anstalten differenzieren und jedem bieten, was seinen Wünschen am besten entspricht. Aber für die große Menge der Orte, wo nur eine höhere Schule ist, werden wir immer einen Kompromiß zwischen den verschiedenen Schularten schließen müssen. Von diesem Gesichtspunkte aus gestehe ich offen: in meinem innersten Herzen bin ich ein Anhänger der verpönten Einheitsschule, weil ich es sehr bedauere, wenn der Riß in den Anschauungen der Bevölkerung sich immer mehr erweitert und weil ich gern allen gebildeten Schichten der Gesellschaft eine möglichst gleiche Basis ihrer Welt- und Lebensauffassung sichern möchte. Allein ich bescheide mich gern, weil das nicht durchzusetzen ist — es hat gewiß auch seine Schattenseiten —, wir werden aber versuchen müssen, für die kleineren Orte, die schon aus rein finanziellen Rücksichten nur eine höhere Schule haben können, einen Ausgleich zwischen den verschiedenen Anforderungen zu treffen und zu suchen, dort das Mögliche zu erreichen. Das ist ja überhaupt in allen diesen Fragen so. Ideale Konstruktionen können wir nicht machen; wir müssen uns mehr oder minder den gegebenen Verhältnissen akkommodieren.

Dr. Mommsen: Ich würde mich dem Vorschlage, das humanistische Gymnasium und die Realanstalten völlig gleichzustellen, unbedingt anschließen, wenn ich im stande wäre, die Frage zu bejahen, daß die Resultate der humanistischen Bildung und diejenigen der Realschulen gleichwertig sind. Diese Frage kann ich aber nicht bejahen, und deshalb ist es mir nicht möglich, ohne eine Ausnahme zu machen, dem uns vorgelegten Vorschlage mich anzuschließen.

Nach meiner Meinung ruht die gesamte höhere Bildung auf dem Sprachunterricht. Der Sprachunterricht ist der einzige, der vom frühen Alter an der Entwicklung des Kindes zu folgen im stande ist, und wenn mich jemand fragte, wie man einen gebildeten Mann definiert, so würde ich mir vielleicht die Antwort auf die Frage verbitten, aber wenn ich sie einmal beantworten müßte, so würde ich sagen: ein gebildeter Mann ist derjenige, der im stande ist, in zwei Sprachen zu denken und sich auszudrücken. Der Sprachunterricht ist nach meiner Meinung die Grundlage aller Bildung. Nun gehe ich nicht so weit zu sagen, daß dieser Sprachunterricht notwendig in den klassischen Sprachen geschehen muß. Das ist einmal der Fall gewesen, aber die Zeiten sind vorüber. Ich meine, daß man mit dem Unterricht in den modernen Sprachen etwas Ähnliches erreichen könnte, als man früher mit dem Unterricht in den klassischen Sprachen erreicht hat, und daß dabei mancherlei Nachteile, aber auch mancherlei Vorteile sich ergeben. Hätten wir also ein Realgymnasium, wo man wirklich sagen könnte: der Unterricht in den modernen Sprachen steht dem Sprachunterricht in den humanistischen Gymnasien gleich, so würde ich mich unbedingt der Resolution anschließen. Aber das ist leider nicht der Fall. Von der Oberrealschule sehe ich hier ab, was aber das Realgymnasium anbelangt, so bietet in diesem der Unterricht zu viel und zu wenig: zu viel, indem er das Lateinische hineinnimmt; dieses Latein der Realgymnasien ist der Krebsschaden unserer ganzen modernen Erziehung; wenn wir damit nicht behaftet wären, dann würden wir eine durchaus gesundere Entwicklung unserer höheren Erziehung gehabt haben. Es hat ja eine Zeit gegeben, wo der Unterricht im Lateinischen wesentlich mit dem humanistischen Unterricht zusammenfiel. Aber diese Zeit

ist lange vorüber. Der Sprachunterricht in den humanistischen Gymnasien muß notwendig dem Stande der Philologie folgen, und da liegt jetzt das Schwergewicht auf dem Griechischen; das Lateinische ist nicht beseitigt, aber es nimmt notwendigerweise eine sekundäre Stellung ein. Hauptsächlich daher — es kommen noch manche andere Hindernisse in Betracht — wird der lateinische Unterricht auf dem Realgymnasium immer ein kümmerliches Stiefkind bleiben, und ich habe es sehr bedauert, daß uns jetzt Vorschläge gemacht sind, diesem verkrüppelten Kinde noch etwas mehr Lebenskraft einzublasen. Isolierter lateinischer Unterricht ist eine große Verkehrtheit und mit dem heutigen Stande der Philologie schlechterdings unverträglich. Da der lateinische Unterricht auf dem Realgymnasium eine bedeutende Stundenzahl in Anspruch nimmt, ist infolgedessen der Unterricht im Englischen und Französischen ebenfalls verkümmert und nicht so entwickelt, wie er es sein sollte. Es ist eine große Kalamität, daß wir zur Zeit unter unseren höheren Unterrichtsanstalten eigentlich keine Kategorie haben, wo man sagen kann, daß ein wirklich befriedigender Unterricht in den modernen Sprachen gegeben wird. Ich glaube, daß in Frankreich der Unterricht im Deutschen und Englischen höher steht als bei uns der Unterricht in den modernen Sprachen.

So lange diese Schäden der Realgymnasien bestehen, so lange kann ich mich nicht entschließen zu erklären, daß das Realgymnasium dem humanistischen Gymnasium gleichgestellt werden soll. Das gilt besonders für die Juristen. Für ihre spezielle Wissenschaft kommt das Griechische so gut wie gar nicht in Betracht; das Lateinische ist nicht gerade überflüssig,

(Heiterkeit)

aber viel wichtiger würde es für den Juristen sein, wenn er in die modernen Sprachen vollständiger eingeführt würde. So lange die Verhältnisse so liegen, wie sie sind, so lange, glaube ich, sind wir nicht berechtigt, allgemein die Gleichstellung des humanistischen und des Realgymnasiums auszusprechen. Darum möchte ich den Vorschlag einbringen, in dieser Hinsicht eine Ausnahme zu machen, also die Gleichberechtigung auf die übrigen Fächer zu beschränken, sie aber auszuschließen für das Fach der Jurisprudenz.

(Bewegung.)

Ich möchte noch darauf hinweisen, was den Herren auch bekannt sein wird, daß die Juristen, die zu einer Erklärung hierüber aufgefordert worden sind, sich durchgängig gegen die Abschaffung des griechischen Unterrichts ausgesprochen haben, d. h. gegen die Zulassung der Realgymnasiasten zum juristischen Studium. Ein Mann wie mein Kollege Gierke hat ein ausführliches Gutachten in der „Deutschen Juristenzeitung“ veröffentlicht, in dem er sich dagegen ausspricht. Ich möchte bitten, auf dieses Gutachten und auf die weiteren Publikationen in dieser Angelegenheit bei der Entscheidung mit Rücksicht zu nehmen.

(Es folgt eine Frühstückspause.)

Dr. v. Wilamowitz-Möllendorff: Es würde eigentlich meiner Stimmung am meisten entsprechen, wenn wir unter unsere Debatte einen Strich machten und diesen Punkt einhellig erledigten durch die Annahme dessen, was uns vorgelegt ist, hoffentlich in der Formulierung, wie sie Herr Professor Harnack gegeben hat, die

mir die zutreffendste zu sein scheint. Als Bedenken ist eigentlich nur das in betreff der Weiterbildung der Juristen geblieben, das niemand gering schätzen darf. Das wird sich nicht anders erledigen lassen als dadurch, daß diese spezielle Frage sowohl von den Fakultäten an den Universitäten als auch von den beiden beteiligten Ministerien speziell und anders gelöst wird als für die anderen Lehrgegenstände nötig ist, die an den Universitäten ein Manko zeigen. Ich habe das Zutrauen, daß sich das für die juristische Vorbildung auch nach der Seite der graeca, die keineswegs als non legenda für die Juristen angesehen werden können, erledigen läßt. Im übrigen kann ich nicht umhin, für die anderen Fächer Schwierigkeiten nicht zu befürchten.

Es ist exemplifiziert worden auf ein Urteil, das ich über einen Oberrealschulabiturienten abgegeben habe, der bei mir „gehört“ habe. Das „Bei-mir-hören“ wäre freilich wenig, aber ich kannte ihn persönlich und hatte Gelegenheit gefunden, auf seinen Bildungsgang sonst allgemein wissenschaftlich einzuwirken. Das ist ein solcher Ausnahmefall, der nach keiner Seite beweist. Ein ganz hervorragend begabter, nach einer Seite ganz besonders interessierter Mann findet seinen Weg trotz der Widerstände der Vorbildung, wie dieser seinen Weg gefunden hat, trotzdem er in der Loge eines Portiers geboren und aufgewachsen war und an seinem Arbeitstische noch vier Geschwister neben sich gehabt hat. Also solche Ausnahmen beweisen nichts. Aber ich muß allerdings daran erinnern, daß für die neueren Sprachen die Realschulabiturienten nunmehr seit fast 40 Jahren zugelassen sind und daß da Erfahrungen vorliegen, die unbestreitbar darthun, daß diese Vorbildung, ohne die griechische Sprache, für die sprachlichen Fächer absolut minderwertig ist gegenüber der des Gymnasiums. Wer wie ich 25 Jahre lang einer Prüfungskommission für das höhere Schulwesen angehört, kann auch schon etwas von Erfahrungen sprechen, und wer da gesehen hat, wie die Vorbildung auf dem Realgymnasium die Mathematiker und die Naturwissenschaftler befähigt hat, wie man da so vielfach seine Freude hat haben können, wenn man der Prüfung z. B. in der Philosophie hat anwohnen können, der ist der Gefahr nicht ausgesetzt, daß er diese Art der Schule unterschätzt, sondern er hat gesehen: das ist wirklich vortrefflich, das ist wirklich gleichwertig. Aber bei den Examina für die neueren Sprachen ist das nach der Ansicht der Fachkollegen, der wissenschaftlichen Vertreter, und nach der Ansicht derer, die zuhörten, nicht in dem Maße der Fall gewesen.

Daraus deduziere ich keineswegs etwas gegen die allgemeine Zulassung; im Gegenteil, wenn wir diese jetzt beschließen, wie wir das thun werden und wollen — und hoffentlich einmütig —, dann ist darin eingeschlossen, daß wir voraussetzen: es wird das Manko, das für einzelne Fächer später sich herausstellt, auf der Universität in geeigneter Weise ausgeglichen werden, und da immer die konkreten Thatsachen mehr lehren als das flüchtige Schlagwort, so möchte ich auch da aus meiner Erfahrung sagen: in Göttingen ist mir selber und dann meinen jüngeren philologischen Kollegen eben von den Vertretern der neueren Sprachen nahegelegt worden — und wir haben es erfüllt, soweit man es ohne organisatorische Maßnahmen konnte — das nachzuliefern, was als fehlend auch von den Studierenden selber anerkannt war. Kommt das nun auf mehr als einem einzelnen Gebiete zur Anerkennung, schafft man also da die wirklichen Formen, in denen etwas auf der Universität nachgelernt wird, so läßt sich auch hier dem steuern und läßt sich hier ausgleichen, was als Mangel empfunden wird — auch

jetzt, wo der Mangel an Lehrern der neueren Sprachen und genügender Ausbildung der Jugend in diesen Sprachen so vielfach empfunden wird; was da sich so allseitig aufdrängt, das ist eine Erfahrung, die zeigt: die Dinge sind nicht so einfach; man soll dieselbe Vorbildung, welche auch immer, nicht ohne weiteres für alle Dinge gleichwertig halten. Die Verschiedenheiten werden wir gern auszugleichen versuchen und, wie ich meine, auch auszugleichen vermögen. Das ist ein Vertrauen auf die Zukunft, ein Vertrauen darauf, daß die Universitäten immer mehr dessen inne werden, daß sie auch Erziehungsanstalten sind. Das ist vielleicht etwas unbehaglich für den, der dadurch mehr Arbeit bekommt, aber mancher hat das schon längst in diesem Sinne angesehen und die Arbeit gern getragen, und mit gutem Willen werden sich, zum Heile auch der Universitäten, diese Gegensätze, wie ich nicht zweifle, ausgleichen lassen.

Dr. Böttinger: Es ist heute hier nur allgemein von denjenigen, die berechtigt sein sollen zur Aufnahme des Studiums der Wissenschaften, gesprochen. Es ist aber keine Erwähnung derjenigen geschehen, die diese Berechtigung nicht haben sollten, und ich möchte bitten, im Interesse einer Wissenschaft, die heute noch ganz stiefmütterlich behandelt wird, sprechen zu dürfen: das ist die Wissenschaft der Chemie, wo jeder berechtigt ist, auf der Universität und Technischen Hochschule das Studium fortzusetzen, ohne irgend eine der höheren Schulen, sei es Gymnasium oder Realgymnasium oder Oberrealschule, absolviert zu haben. Ich spreche hier eigentlich nicht allein im Interesse der Chemie als solcher; die ist kräftig genug und wird sich immer ihre dominierende Stellung erhalten; eine große Zahl derjenigen, die sich der Chemie widmen, stammen aus höheren Lehranstalten; die haben ihr Abitur gemacht. Aber ich möchte eine warnende Stimme im Interesse der Leute erheben, die sich diesem Studium widmen und das Abitur nicht gemacht haben. Das werden mit der Zeit Drohnen, unglückliche Menschen. Es ist das einzige wissenschaftliche Studium, das ihnen offen steht, ohne ein gewisses Pensum von Arbeit vorher absolviert zu haben. Sie bringen es in der Wissenschaft zu nichts und später im Leben in den seltensten Fällen zu etwas. Es ist eine berechtigte Forderung der Chemie, daß auch sie auf gleichen Boden wie die anderen Wissenschaften gestellt werde, daß diejenigen, die sich ihr widmen wollen, den Nachweis liefern, daß sie für das Studium fähig sind. Es genügt nicht, wenn jemand das einjährige Examen gemacht oder die Untersekunda vielleicht absolviert hat und nun glaubt, in der Chemie sich weiter ausbilden zu können. Bis Unter- oder Obersekunda haben die Jungen nur mechanisch gearbeitet; die verstehen noch nicht selbständig zu denken und zu arbeiten; das kommt erst in den beiden oberen Klassen.

Für ein so wichtiges und in unser wirtschaftliches Leben so tief eingreifendes Studium, wie die Chemie es ist, müssen auch bessere Unterlagen geschaffen werden. Ich habe im Abgeordnetenhause schon des öfteren darauf hingewiesen, wie gerade das Ausland uns um die Stellung beneidet, die unsere chemische Wissenschaft und Industrie einnimmt, und gerade im Interesse der Aufrechterhaltung unseres Prestiges und der vornehmen Stellung, die wir auf diesem Gebiete einnehmen, möchte ich bitten, daß Sorge getragen wird, daß nicht minderwertiges Material an die Arbeit herantritt, sondern nur solche Leute, die wirklich den Nachweis geliefert haben, daß sie im stande sind, ihre Aufgabe zu erfüllen.

Der **Vorsitzende:** Es ist niemand mehr zum Worte gemeldet; ich schließe die Diskussion über die Frage 8 und erteile noch das Wort dem Herrn Ministerial-Direktor Dr. Althoff.

Dr. Althoff: Meine Herren! Ich möchte zu den verschiedenen Fassungsvorschlägen, die hier für die These gemacht sind, noch einige Worte bemerken. Dabei bitte ich mir zu gestatten, zwei allgemeinere Bemerkungen vorauszuschicken.

In der Frage und in der Antwort ist völlig offen gelassen die Erwägung, für welche Fächer spezielle Vorkenntnisse außer der allgemeinen Bildung, die gleichmäßig auf allen drei Anstalten zu erlangen ist, erforderlich sein werden. Also das wird Gegenstand der Entschließung der zuständigen Instanzen, der anderen Ressorts, der Gesetzgebung des Landes oder des Reiches, sein. Darüber haben wir hier nicht Beschlüsse zu fassen. Es kommt nur darauf an, daß wir diesen zuständigen Instanzen nicht vorgreifen, zugleich aber deutlich unseren prinzipiellen Standpunkt darlegen. Und das ist in der Antwort geschehen, und damit erledigt sich auch, wie ich glaube, der Antrag wegen der Juristen, den hier die Herren Professoren Mommsen, Diels und Dilthey gestellt haben. Das ist cura posterior. Inwieweit von den Juristen nachher, nachdem diese prinzipiellen Gesichtspunkte angenommen sind, Latein und Griechisch erfordert werden soll, der Frage ist hier nicht präjudiziert. Ihr konnten wir auch hier nicht präjudizieren, weil dabei ja andere Ressorts, namentlich das Justizministerium, in erster Reihe mitzusprechen haben. Ich glaube also, daß die Herren gut thun werden, ihren Antrag bis dahin zu vertagen, wo die Frage innerhalb des Justizressorts zur näheren Erörterung kommen wird. Ich glaube auch, daß die Herren die Sache nicht ganz richtig aufgefaßt haben — ich bitte um Verzeihung, wenn ich das auch unserm hochverehrten Professor Mommsen, dessen Worte für mich sonst nach dem Satze *αὐτὸς ἔφα*

(Heiterkeit)

maßgebend zu sein pflegen, hier bemerke. Es ist ja durchaus nicht anzunehmen, daß die Mehrzahl der Juristen oder nur ein erheblicher Teil infolge dieser prinzipiellen Auffassung, die hier kundgegeben ist, nun aus den Realanstalten hervorgehen wird. Das haben die Herren Slaby und Hauck schon hervorgehoben: es kommt nur darauf an, grundsätzlich die Gleichwertigkeit anzuerkennen. Ob nicht der Bildungsweg des humanistischen Gymnasiums für die Juristen der beste sein wird, das ist eine Frage für sich, die sicherlich, wo sich dazu Gelegenheit findet, von allen Beteiligten im Sinne des humanistischen Gymnasiums beantwortet werden wird. Also möchte ich Sie bitten, diesen Antrag, der ja sonst meine volle Sympathie hat, bis zu diesem späteren Stadium vorzubehalten und dann wieder darauf zurückzukommen. Sind Sie damit einverstanden?

Dr. Mommsen: Das wäre das Einfachste, und es würde mir genügen, wenn die Sache im Protokoll erwähnt wird.

Dr. Althoff: Das wird sicher geschehen, und es wird, wenn die Sache innerhalb des Justizressorts und bei den beteiligten zuständigen Stellen wieder zur Erörterung kommt, der Antrag natürlich die volle Beachtung finden, auf die die Herren Antragsteller mit ihrer gewichtigen Stimme Anspruch haben.

Also damit darf ich diesen Antrag als für jetzt erledigt und für sehr beherzigenswert für die weitere Ausführung der Sache auf sich beruhen lassen.

Dann ist ein Zweites, wie diese Vorkurse, die auf der Universität oder Hochschule als Regel für die Ergänzung der allgemeinen Vorbildung dienen sollen, einzurichten sein werden, auch eine cura posterior und eine ganz schwierige cura posterior. Dafür hat Herr Direktor Dr. Schwalbe uns mehrere Gesichtspunkte angeführt, die ebenfalls, sobald die Sache in nähere Erwägung kommen wird, gebührende Beachtung finden werden.

Dieses im allgemeinen vorausgeschickt, komme ich zu den drei Fassungen, die hier vorliegen:

1. die These, die der Herr Referent, mein verehrter Herr Kollege Dr. Schmidt, hier vorgelegt hat,
2. der Antrag des Herrn Geheimrats Dr. Slaby und dann
3. der Antrag des Herrn Professors Dr. Harnack.

Meine Herren, ich muß gestehen: die drei Vorschläge weichen im Grunde so wenig voneinander ab, daß, wenn ein anderer zuerst gekommen wäre, ich wahrscheinlich sagen würde: nun dann kann auch dieser angenommen werden. Wenn die Herren Dr. Slaby und Dr. Harnack ihren Antrag zuerst gestellt hätten, so könnte es dabei vielleicht sein Bewenden behalten. Nun ist aber einmal von diesem Tische aus die erste These vorgetragen worden, und da möchte ich mir erlauben, da ich auch an diesem Tische sitze, diese These mit einigen Worten zu rechtfertigen. Sie hat bei näherer Besichtigung gewisse Vorzüge — von den Nachteilen rede ich natürlich nicht —

(Heiterkeit)

vor den anderen Fassungen, namentlich den Vorzug, daß sie viel elastischer gefaßt ist

(Heiterkeit)

und daß sie den anderen Ressorts und zuständigen Stellen nicht vorgreift.

Wenn ich zunächst die Fassung Slaby hier besprechen darf, so wird manchem der einleitende Satz außerordentlich sympathisch sein, weil darin das Prinzip ganz klar und deutlich ausgesprochen ist. Im allgemeinen hat das aber eine, wenn auch noch so berechtigte, doch eine theoretische Natur, und insofern, glaube ich, empfiehlt es sich eigentlich vom Standpunkte der praktischen Verwaltung aus weniger. Es ist Verwaltungsgrundsatz, daß man nicht zu allgemeine Sätze aussprechen soll. Also vom Standpunkte der verwaltungsmäßigen Vorsicht und Behutsamkeit aus habe ich da einige Bedenken. Dann fehlen in der Fassung die Worte „in der Regel". In der Schmidtschen Fassung ist gesagt, daß „in der Regel" durch Vorkurse der Ausweis erbracht werden soll. Es ist auch in der Slabyschen Fassung nicht gesagt „ausnahmslos". Aber die Frage ist unbestimmt gelassen. Ich lege Wert darauf, daß das „in der Regel" beibehalten wird.

Das sind also, wenn auch nicht sehr große, so doch immerhin gewisse Bedenken, die mich bestimmen, Herrn Professor Dr. Slaby zu bitten, seinen Antrag, der ja hier ganz zu Protokoll vermerkt werden und dadurch einen bleibenden Platz in diesen Verhandlungen behalten wird, doch fallen zu lassen.

Dieselbe Bitte möchte ich an Herrn Professor Dr. Harnack richten, und zwar aus folgenden Gründen. Da ist einmal gesagt: „. . ., so ist in Bezug auf jedes

Studium die geeignete Anstalt ausdrücklich zu bezeichnen." Sachlich stimmen wir darin völlig überein, daß es Aufgabe der Verwaltung sein wird, die jungen Leute darauf aufmerksam zu machen: der normale Weg der Vorbildung z. B. für die Justiz ist der, daß sie das humanistische Gymnasium besuchen; wenn sich Gelegenheit bietet für die Wahl zwischen humanistischem Gymnasium und Realanstalten, dann thut derjenige, der Jurist werden will, besser, gleich auf das humanistische Gymnasium zu gehen. Aber das ist Sache der Verwaltungsbehörden, speziell hier des Justizressorts und des Ministeriums des Innern, die dafür schon von selbst sorgen werden und denen wir in dieser Beziehung nicht vorzugreifen haben.

Dann fehlt in der Fassung Harnack auch — und noch in bedenklicherer Weise als in der Fassung Slaby — das „in der Regel". Ich glaube, daß die Fassung: „..... Ist eine andere gewählt worden, so hat auf der Hochschule durch Besuch von Vorkursen eine ausreichende Ergänzung stattzufinden" auch den eigenen Anschauungen des Herrn Dr. Harnack nicht entspricht. Mit der Fassung ist ja jeder andere Weg ausgeschlossen, was am allerwenigsten den Intentionen des Herrn Antragstellers entsprechen dürfte. Insofern möchte ich der Fassung Schmidt den Vorzug geben.

Dann ist am Schluß gesagt: „Diese — Ergänzung — wird für jedes Fach durch besondere Verordnung bestimmt." Ja, meine Herren, das ist auch richtig, vollkommen richtig, aber das braucht nicht ausdrücklich gesagt zu werden. Das ist eine Folgerung aus den allgemeinen staatsrechtlichen Verhältnissen des Landes, die wir nicht erst neu aufzustellen haben.

Das sind die Ausstellungen, die sich, wenn man sie so im einzelnen sagt, viel gewichtiger anhören, als sie in der That sind. Aber ich würde es doch für am besten halten, wenn Sie sich für die Fassung Schmidt, die ja auch den Vorzug der Priorität hat, aussprechen wollten.

Dr. Slaby: Ich würde sehr gern meine Fassung zu Gunsten derjenigen des Herrn Referenten zurückziehen, wenn es sich bloß um einen Schönheitsfehler handelte. Aber ich finde, bei näherer Betrachtung könnte ein Zweifel entstehen für jemanden, der nur den ersten Absatz liest. Denn hier steht: bezüglich des Berechtigungswesens sollen die Schulen einander völlig gleichgestellt werden, „insofern als es sich um Studien- und Berufszweige handelt, welche ..." Man könnte hierbei denken: es seien thatsächlich einige Berufs- und Studienzweige ausgenommen. Ich weiß sehr wohl, daß das nicht die Absicht ist; denn die wirkliche Absicht kommt in dem zweiten Absatze in ganz klarer Fassung zum Ausdruck. Da nun aber dieser kleine logische Mangel hier besteht, so möchte ich wenigstens darauf aufmerksam machen.

Völlig kann ich mich dagegen mit der These Harnack einverstanden erklären, die sich von der meinigen nur in zwei Punkten unterscheidet. Erstens fehlt darin der allgemeine Satz, den ich an die Spitze gestellt habe und der die Aufgabe der Schulen kennzeichnen soll. Es ist gesagt worden: das sei selbstverständlich. Nun, wenn es selbstverständlich ist, dann braucht es allerdings in dieser Versammlung nicht gesagt zu werden.

Zweitens unterscheidet sich die Fassung Harnack von der meinigen dadurch, daß darauf hingewiesen wird, für gewisse Studien- und Berufszweige sei eine

bestimmte Art der höheren Schulen die geeignetere. Auch das entspricht meinem Standpunkte; in meiner früheren Äußerung habe ich sogar ausdrücklich darauf hingewiesen, es sei nicht ausgeschlossen, daß von vornherein nach Neigung und Begabung, nach Familientradition u. s. w. eine bestimmte Geistesrichtung gewählt wird. Ich habe es nur nicht in die These aufgenommen.

Da sonach zwischen der Fassung Harnack und meiner eigenen Anschauung, wie sie in der von mir vorgeschlagenen These zum Ausdruck kommt, keinerlei Differenz besteht, so ziehe ich meine These zu Gunsten der Harnackschen zurück.

Dr. Harnack: Ich würde sehr gern den Vorschlag des Herrn Ministerial-Direktors acceptieren, wenn ich nicht der Meinung wäre, daß es in dem gegenwärtigen Momente wirklich wertvoll ist, die beiden Hauptpunkte, in denen sich meine Formulierung von der des Herrn Geheimrats Schmidt unterscheidet, bestimmt auszusprechen. Die beiden Punkte sind folgende: Erstens, daß bei jeder Schule unterschieden wird, was sie an Spezialkenntnissen überliefert und was sie für die Gesamtbildung thut. Es ist wichtig, daß diese doppelte Wirksamkeit der Schulen zum Ausdruck kommt. Zweitens, daß in dem Momente, wo wir eine allgemeine Berechtigung hier aussprechen, konstatiert wird, daß doch die verschiedenen Schulen als Vorbereitungsanstalten für bestimmte Berufszweige mehr oder weniger geeignet sind.

Aus diesen beiden Gründen möchte ich meine These nicht zurückziehen.

Was den Ausdruck „in der Regel" betrifft, den der Herr Ministerial-Direktor betont hat, so bin ich zu wenig Jurist und Verwaltungsbeamter, um zu wissen, welche Konsequenzen seine Einschiebung hat. Ich möchte deswegen lieber mit dem Sicheren gehen und bei meiner Formulierung bleiben.

Dr. Althoff: Ohne das „in der Regel" geht es wirklich nicht. Sonst schließen Sie ja jede andere Art der Ergänzung als durch die Vorkurse aus. Das ist doch nicht angängig. Wenn jemand sich privatim in seiner Weise zur Theologie in Latein, Griechisch und Hebräisch vorbilden will, dann können Sie ihm doch nicht sagen: nun mußt du noch zwei Jahre den Kursus durchmachen. Und wie steht es mit den Offizieren u. s. w.? Ich habe gegen den Antrag Harnack sonst gar nichts. Ich glaube aber, das ist eine sachliche Verschiedenheit, die ich bitten möchte, doch nicht zu gering anzuschlagen, gerade im Sinne der Herren, die z. B. für die Juristen noch etwas anderes wollen. Und auch der Schluß: „diese wird für jedes Fach durch besondere Verordnung bestimmt" paßt staatsrechtlich nicht recht. Ob das Verordnungen sind oder sonst was, das ist eine Verfassungsfrage. Im theologischen Sinne ist Verordnung eine ganz allgemeine Bezeichnung, aber im juristischen Sinne haben wir eine ganze Reihe von Distinktionen, die vielleicht nicht schön sein mögen, aber doch einmal recipiert sind.

Abgesehen von dem „in der Regel" ist noch eins in Ihrem Antrage, Herr Professor Harnack, was nicht genau ist. Es handelt sich nicht bloß um die Berechtigung zur Immatrikulation, die allein bei Ihnen erwähnt ist, sondern auch um die Berechtigung zu den entsprechenden Berufszweigen.

Nach allen diesen Richtungen ist die Fassung Schmidt, glaube ich, vorzuziehen. Aber wir werden schließlich auch mit dem Antrage Harnack leben können, namentlich wenn das „in der Regel" eingeschaltet wird. Aber daß da irgend

welche erheblichen Vorzüge vor der Fassung Schmidt, die nun doch einmal das Alter für sich hat, vorhanden wären, das kann ich nicht anerkennen.

Dr. Harnack: Bei der Wichtigkeit der Sache möchte ich meinerseits den Vorschlag machen, eine Redaktionskommission niederzusetzen.

Was den ersten Einwurf bezüglich der Immatrikulation betrifft, so glaube ich, daß das Wort „Immatrikulation" genug sagt; denn so viel ich weiß, ist noch niemals durch Absolvierung irgend eines Abiturientenexamens ein Anrecht auf eine Staatsstellung zugesichert worden.

Zweitens, ich habe, wenn ich das „in der Regel" weggelassen habe, nicht ausschließen wollen, daß unter Umständen anders verfahren werden kann. Wenn, wie üblich, gesagt wird: diese und diese Berechtigungen werden durch den Besuch eines klassischen Gymnasiums erworben, so ist dadurch doch nicht ausgeschlossen, daß unter Umständen ein Kandidat sich die betreffenden Kenntnisse nicht auf einem klassischen Gymnasium selbst, sondern als Externer erworben hat. Wenn aber die Worte, die ich gewählt habe, so verstanden werden müssen, daß lediglich nur durch den Besuch der Vorkurse die Spezialkenntnisse erworben werden können und nicht auf andere Weise, dann habe ich nichts dagegen, „in der Regel" einzuschalten.

Was die letzte Formulierung betrifft, die ich vorgeschlagen habe: „diese wird für jeden Fall durch besondere Verordnung bestimmt", so kann sie vielleicht überflüssig erscheinen. Man könnte sie also weglassen. Indessen scheint sie mir doch nicht wertlos; sie soll das Sentiment der Versammlung aussprechen, daß die Festsetzungen über das notwendige Maß von Vorkenntnissen für jedes Fach nicht leichthin getroffen werden sollen, sondern daß dazu eine wirkliche Verordnung, eine förmliche Bestimmung nötig ist. Das allein wollte ich sagen, damit diese wichtige Frage nicht einer guten oder schlechten Administration bedingungslos zur Entscheidung überlassen wird. Nur dieses Interesse hatte ich.

Was den Vorzug der Anciennität des ersten Vorschlags betrifft, so erkenne ich ihn an und bin außerdem gewohnt, das, was von hier kommt, mit dem günstigen Vorurteile zu betrachten, daß es zweckentsprechend ist. Übrigens ist mein Vorschlag von jenem sachlich so wenig verschieden, daß ich ihn nicht als einen Gegenvorschlag betrachte, sondern als eine Modifikation des zuerst gemachten; er hebt ihn nicht auf, sondern er präzisiert ihn an ein paar Stellen nur genauer.

Dr. Mommsen: Wenn die Absicht besteht, den Vorschlag des Herrn Geheimrats Schmidt als Beschluß der Versammlung hinzustellen, so kann ich mich dem nicht anschließen und der Beschluß würde also nicht einstimmig erscheinen, besonders da ich weiß, wie solche Beschlüsse nachher in der Presse verwertet und welche Konsequenzen daraus gezogen werden. Es entspricht meiner Ansicht nicht, daß die Realgymnasien den Gymnasien völlig gleichgestellt werden. Im allgemeinen werden die Herren zugeben, daß wir, die wir in betreff der Juristen einen Vorbehalt gemacht haben, dieser Fassung nicht zustimmen können.

Dr. Althoff: Ich möchte doch nicht gern, daß wir hier nach so großen Sachen mit einer Redaktionskommission für eine Kleinigkeit endigen. Deshalb würde ich vorschlagen, in dem Antrage Harnack folgendes zu ändern: Zunächst muß es heißen — Herr Professor Harnack, vielleicht haben Sie die Güte, es zu notieren — statt „zur Immatrikulation" „zum Studium".

(Zustimmung des Professors Dr. Harnack.)

und zu den entsprechenden Berufszweigen „des Staates" kann wegfallen, dann ist zu setzen: „Ist eine andere gewählt, so hat eine ausreichende Ergänzung durch Besuch von Vorkursen auf der Hochschule oder in sonst geeigneter Weise stattzufinden". Das „in der Regel" kann ich nicht gut anbringen. Da aber über die Sache selbst kein Zweifel mehr ist, so wird die Erwähnung im Protokoll genügen.

(Zustimmung des Professors Dr. Harnack.)

Dann sind wir auch über diesen Punkt einig. Der letzte Satz wäre ganz unbedenklich, wenn man darin statt „Verordnung" sagt „Anordnung".

(Zustimmung des Professors Dr. Harnack.)

Der **Vorsitzende:** Dann bitte ich, in dieser Fassung den Antrag Harnack noch einmal zu verlesen.

Tilmann:

„Wer die Reifeprüfung einer neunklassigen Anstalt bestanden hat, hat damit die Berechtigung zum Studium an den Hochschulen und zu den entsprechenden Berufszweigen für sämtliche Fächer erworben. Da aber die drei neunklassigen Anstalten in Hinsicht auf Spezialkenntnisse und auf die Art der Gesamtbildung in verschiedener Weise für die verschiedenen Berufszweige vorbereiten, so ist in Bezug auf jedes Studium die geeignetste Anstalt ausdrücklich zu bezeichnen. Ist eine andere gewählt worden, so hat eine ausreichende Ergänzung durch Besuch von Vorkursen auf der Hochschule oder in sonst geeigneter Weise stattzufinden. Diese wird für jedes Fach durch besondere Anordnung bestimmt."

Dr. Dilthey: Ich möchte ebenfalls erklären, daß ich dem Antrage nicht beistimmen könnte, also eine Einstimmigkeit nicht erreicht werden kann. Nach der „Regel" würden die Juristen von den Oberrealschulen ausgehen können, alsdann in die Presse kommen, welche etwa zwei Semester dauern würde, und in diesen Semestern die „Spezialkenntnisse" erreichen können. Eine solche Regelung zu acceptieren, ohne daß der Zusatz des Herrn Geheimrats Schmidt hinzugefügt würde, könnte ich mich nicht entschließen. Es muß nach meiner Überzeugung dem Justizministerium und dem Ministerium des Innern die freie Möglichkeit aufrecht erhalten bleiben, zu sagen: nicht die Kommission hat den Antrag so befürwortet. Es muß daher seitens der Kommission ausgesprochen werden, daß dieselbe das juristische Studium nicht schlechterdings dieser Regel unterworfen sehen will, sondern dem Justizministerium und dem Ministerium des Innern es überläßt, den Weg zu finden, welcher geeignet ist, dem Bedürfnis zu entsprechen. Demgemäß bin ich der Meinung, daß das „in der Regel" keineswegs fallen darf. Ich für meinen Teil könnte keineswegs einer Formulierung beistimmen, die dieses „in der Regel" wegläßt.

Dr. Althoff: Ich glaube, Herr Professor Dilthey, daß die Fassung, die jetzt der Antrag Harnack gefunden hat, Ihren Bedenken vollständig gerecht wird;

denn es steht darin: „durch Vorkurse auf der Hochschule oder in sonst geeigneter Weise“. Das geht sogar, wenn Sie wollen, noch etwas weiter. Es ist nicht einmal gesagt, daß die Vorkurse die Regel bilden. Also die Sache ist noch elastischer, und deshalb glaube ich, daß Sie sich dabei beruhigen könnten.

Dr. Kropatscheck: Mir scheint doch, daß das, was Herr Geheimrat Dilthey mit seinem Einwande wollte, nicht genügend gedeckt wird durch die Fassung des Antrags Harnack, wie sie jetzt Herr Harnack mit Herrn Dr. Althoff vereinbart hat. Soweit ich Herrn Geheimrat Dilthey verstanden, will er dem Justizministerium bezw. Ministerium des Innern die Befugnis zugestehen, zu erklären: meine zukünftigen Beamten dürfen ihre Vorbildung einzig und allein auf dem humanistischen Gymnasium suchen. Wenn das durch „in der Regel“ ausgedrückt werden soll, dann ist es etwas ganz anderes als was Herr Althoff darunter verstanden hat. Wenn das acceptiert wird, dann ist alles, was wir hier beraten haben, pro nihilo gewesen; denn dann steht dem Kultusministerium dieselbe Befugnis und eine viel berechtigtere zu, seinerseits zu erklären: alle Studierenden der Philologie, der Geschichte, der Theologie, vielleicht nun auch noch der Medizin dürfen ihre Vorbildung nur auf dem humanistischen Gymnasium haben, und dann sind wir genau so weit, wie wir bisher waren.

Dr. Schwalbe: Ich glaube, daß eine Einstimmigkeit nicht notwendig ist. Wenn die Herren nur dahin sich einigen können, daß sie nicht für ihre eigenen Fächer Ausnahmen wollen, sondern in gewisser Beziehung einer allgemein hergebrachten Anschauung Rechnung tragen; ist dies nicht möglich, dann, meine ich, mögen die drei Herren ihr Minoritätsvotum abgeben. Wollte man der Meinung sein, daß auch für andere Studien oder Studienzweige bestimmte Ausnahmen getroffen werden müssen und gewisse Anstalten für sie allein als berechtigt anerkannt werden, so würde, wie schon Herr Dr. Kropatscheck bemerkt hat, die ganze Frage hinfällig, was, wie ich glaube, nicht angeht.

Der **Vorsitzende:** Der Antrag Harnack kann unmöglich die Tragweite gehabt haben; sie ist auch von dem Antragsteller nicht beabsichtigt worden. Die Unterrichtsverwaltung würde einer derartigen Auslegung nicht beistimmen können. Ich glaube, die Sache ist so weit geklärt, daß zur Abstimmung geschritten werden kann. Wenn die Herren, die den Antrag Mommsen unterschrieben haben, anderer Ansicht sind, dann würde selbstverständlich ein dissentierendes Votum herauskommen. Weiteres braucht wohl nicht gesagt zu werden. Ich werde zur Abstimmung schreiten.

(Der Antrag Harnack wird in der veränderten Fassung gegen drei Stimmen angenommen. Damit ist der Antrag Schmidt erledigt.)

Der **Vorsitzende:** Wir kommen nun zur Frage 1.

Berichterstatter **Dr. Meinertz:** Die Frage lautet:

Empfiehlt es sich, einen gemeinsamen Unterbau
a) für die zwei,
b) für die drei

unteren Klassen aller höheren Lehranstalten nach dem Vorgange
zu a) des Französischen Gymnasiums in Berlin oder des Realgymnasiums in Altona,
zu b) des Goethe-Gymnasiums und der Musterschule in Frankfurt a. M.
in der Art einzurichten, daß der fremdsprachliche Unterricht in Sexta mit dem Französischen beginnt und das Lateinische
zu a) bis in Quarta,
zu b) bis in Untertertia
hinaufgerückt wird?

Meine Herren, ich bitte um die Erlaubnis, in Kürze einiges über die Schulen vorausschicken zu dürfen, an welchen nach dem Vorgange der Anstalten, die in Frage 1 bezeichnet sind, ein, sei es zwei- oder dreiklassiger, lateinloser Unterbau eingerichtet ist.

Das Realgymnasium mit Realschule in Altona hat seit dem Jahre 1873 einen solchen Unterbau hergestellt in der Weise, daß es den fremdsprachlichen Unterricht in Sexta mit dem Französischen, das Englische in Quarta und das Latein in Untertertia begann. Diesem Vorgange sind, nachdem der Altonaer Lehrplan durch die Lehrpläne von 1892 ausdrücklich als zulässig erklärt worden ist, bisher fünf Anstalten gefolgt, und zwar vier Realgymnasien mit Realschulen: in Harburg, Hildesheim, Osnabrück und Iserlohn, sowie die Guericke-Schule in Magdeburg (Realgymnasium mit Oberrealschule). Die Guericke-Schule hat mittlerweile, d. h. 1897, das Altonaer System aufgegeben und ist zu dem Frankfurter System übergegangen, von dem gleich die Rede sein wird. Die Anstalt in Osnabrück hat noch die Besonderheit, daß sie den fremdsprachlichen Unterricht in Sexta mit dem Englischen und nicht mit dem Französischen, dieses vielmehr in Quarta beginnt. Das hiesige Französische Gymnasium beginnt ebenfalls den fremdsprachlichen Unterricht in Sexta mit dem Französischen, Latein erst in Quarta. Diese Einrichtung findet sich anderswo nicht; das Französische Gymnasium nimmt in dieser Hinsicht eine historisch berechtigte Ausnahmestellung ein.

In gleicher Weise wie Altona haben das Goethe-Gymnasium und das unter dem Namen „Musterschule" gehende Realgymnasium in Frankfurt a. M. den lateinlosen Unterbau eingerichtet. Sie beginnen ebenfalls mit dem Französischen in Sexta, mit dem Lateinischen in Untertertia; in Untersekunda setzt dann beim Gymnasium das Griechische, beim Realgymnasium das Englische ein. Diesem Vorgange sind bisher in Preußen 16 Gymnasien und Realgymnasien gefolgt, in außerpreußischen Ländern haben noch sieben Anstalten denselben Lehrplan eingeführt. Nur als Gymnasien mit lateinlosem Unterbau kommen in Betracht das Goethe-Gymnasium in Frankfurt a. M., außerdem noch seit ganz kurzer Zeit das Städtische Gymnasium in Danzig und das Königliche Friedrichs-Gymnasium in Breslau. Die Leibniz-Schule in Hannover und das Realgymnasium „Zum heiligen Geist" in Breslau haben gemeinsamen Unterbau und Mittelbau für Gymnasium und Realgymnasium; von Untersekunda an tritt erst die Gabelung ein. Vielfach tritt diese Gabelung von Untertertia ein nach Realschule und Realgymnasium, vereinzelt auch, wie in Schöneberg, Charlottenburg und neuerdings in Solingen, nach Realschule und Gymnasium.

Es ist vielleicht von Interesse zu erfahren, wie sich diese Schulen nach Altonaer und Frankfurter System auf die einzelnen Provinzen des Staates verteilen. Ostpreußen, Posen und Pommern haben keine derartigen Anstalten; Westpreußen seit dem vorigen Jahre eine, nämlich das Städtische Gymnasium in Danzig; Schlesien zwei: das Königliche Friedrichs-Gymnasium und das Realgymnasium „Zum heiligen Geist" in Breslau; Brandenburg zwei: Schöneberg und Charlottenburg; Sachsen zwei: die Guericke-Schule in Magdeburg und ganz neuerdings in Naumburg; Schleswig-Holstein zwei: Altona und Kiel; Hannover, Hessen-Nassau, Westfalen und Rheinprovinz je drei: Hannover: Leibniz-Schule in Hannover, außerdem die Realgymnasien in Harburg und Hildesheim; Hessen-Nassau: das Goethe-Gymnasium in Frankfurt a. M., die Wöhler-Schule und die Musterschule zu Frankfurt a. M.; Westfalen: Iserlohn, Lippstadt und Witten; Rheinprovinz: Barmen, Remscheid und Solingen. Fünf von diesen genannten Orten, nämlich Iserlohn, Lippstadt, Witten, Remscheid und Solingen haben außerdem keine höheren Schulen, während sonst in den übrigen Städten, in denen diese Schulen nach Altonaer oder Frankfurter System bestehen, außerdem immer noch Schulen nach den allgemeinen Lehrplänen vorhanden sind.

Ich darf diese Ausführungen schließen, indem ich den Leitsatz, der Ihnen vorgelegt werden wird, mitteile. Derselbe lautet:

> Es ist, wenn überhaupt, so doch jedenfalls zur Zeit nicht ratsam, einen gemeinsamen Unterbau für die drei Arten der höheren Lehranstalten durch Beginn mit dem Französischen und Hinaufrückung des Lateinischen einzurichten. Indessen wird einer zweckentsprechenden Weiterführung des damit in Altona, Frankfurt a. M. und an anderen Orten gemachten Versuches, namentlich in Bezug auf Realgymnasien, nicht entgegengetreten werden.

Dr. Reinhardt: Nach dem bedeutungsvollen Beschluß, der soeben gefaßt worden ist, tritt die Frage, ob es sich empfiehlt, einen gemeinsamen Unterbau der höheren Schulen einzurichten, ganz erheblich zurück, und zwar nicht nur an die zweite, sondern, man möchte sagen, an die vierte oder fünfte Stelle. Ich glaube auch, daß die Fassung der Frage von vornherein zu ändern ist; denn selbst derjenige, der von der Richtigkeit des gemeinsamen Unterbaues und des späteren Beginns des Lateinischen noch so sehr überzeugt wäre, würde sich sträuben, diese Frage hier zu bejahen in der Fassung: Empfiehlt es sich, einen gemeinsamen Unterbau für die unteren Klassen aller höheren Lehranstalten einzurichten? Vielmehr müßte die Frage, zumal jetzt, nachdem alle höheren Lehranstalten als gleichberechtigt erklärt worden sind, so lauten: Empfiehlt es sich, einen gemeinsamen Unterbau für die unteren Klassen höherer Lehranstalten einzurichten?

Die Bedeutung des gemeinsamen Unterbaues ist eine ganz andere gewesen unter der Voraussetzung, daß die Kenntnis des Lateinischen die Vorbedingung für alle höheren Berufsarten sein sollte. Ich darf hier wohl zunächst die schulpolitische Seite der Frage erörtern.

Von einer Anzahl von Männern, welche im öffentlichen Leben stehen, ist der gemeinsame Unterbau mit der Begründung empfohlen worden, daß in den kleinen und mittleren Orten, die nicht im stande sind, mehr als eine einzige

höhere Schule zu unterhalten, eine große Anzahl von Schülern dadurch auf einen unrichtigen Weg geführt wird, daß die gymnasialen Anstalten überwiegen. Die meisten mittleren und kleineren Orte sind pekuniär nicht in der Lage, mehr als eine Schule zu unterhalten. Die große Mehrheit der Schüler bedarf, besonders in den aufblühenden Industriebezirken des Westens, einer Ausbildung für das praktische, wirtschaftliche Leben. Aber in allen jenen Orten befindet sich auch eine Anzahl von Personen, die für ihre Söhne nicht verzichten wollen auf die Vorrechte, die das Gymnasium, die lateintreibende Schule, gewährt. Um dieser wenigen willen müssen nun auch alle übrigen das Lateinische von Anfang an mitlernen. Sie werden so abgezogen von dem, was ihnen nützlicher wäre zu lernen, und der Berufssphäre entfremdet, die ihnen angemessen wäre. Diese Schulen haben vielfach, gerade in kleineren Orten, wie die Schröpfköpfe gewirkt, das Blut aus dem Körper des Volkes herausgesogen und dem wirtschaftlichen, gewerblichen Leben entzogen. Die große Zahl der ungeeigneten Elemente, die den höheren Berufsarten zugeführt worden ist, kommen aus diesen kleineren Orten. Aber auch in den größeren Städten bestimmt die lokale Lage der Schule die Wahl mehr als man glauben sollte. Auch hier hat das Vorwiegen der Gymnasien, die von Sexta an das Lateinische treiben, vielfach dahin gewirkt, die gelehrten Berufsarten mit ungeeigneten Elementen zu überfüllen.

Das alles ändert sich durch den Beschluß, der heute gefaßt ist. Wenn der Fortfall der Sonderberechtigungen der Schulen proklamiert ist, dann wird bald jeder die Schule wählen können, die er für die Fähigkeiten seines Sohnes für die geeignetste hält.

Aber ich glaube doch nicht, daß die Bedeutung der uns jetzt beschäftigenden Frage damit vollständig verschwindet. Wir haben schon von verschiedenen Seiten heute aussprechen hören — es war insbesondere Herr Ministerial-Direktor Thiel und Herr Geheimrat Professor Dr. Klein —, daß in den kleineren und mittleren Orten, wo jetzt Progymnasien und Realprogymnasien bestehen, überall lateinlose Schulen entstehen werden, und diese lateinlosen Schulen werden auch diejenigen Schüler aufnehmen, die später in die höheren Berufsarten, zu Universitätsstudien, übergehen wollen. Es wird also, wenn der heutige Beschluß verwirklicht wird, wahrscheinlich der Fall eintreten, daß die Universitäten zunächst sehr stark von Schülern besucht werden, die nur die lateinlose Vorbildung haben.

(Widerspruch.)

Man wird diese Entwicklung wohl gehen lassen müssen; jedenfalls wird von seiten der Unterrichtsbehörde kaum ein Hindernis in den Weg gelegt werden, wenn ein kleiner Ort sein Gymnasium in eine lateinlose Schule umwandeln will. Denn die Förderung der lateinlosen Schulen ist ein Hauptziel gewesen, das schon von der Schulkonferenz von 1890 verfolgt wurde, und die Unterrichtsbehörde hat überall darauf hinzuwirken gesucht, das lateinlose Schulwesen zu stärken.

Es ist nun allerdings durch die heutigen Beschlüsse die Gleichberechtigung der höheren Schulen ausgesprochen, aber auch darauf hingewiesen worden, daß die jungen Leute, wenn sie auf die Universität kommen — es ist speziell hingedeutet worden auf das Studium der Jurisprudenz und der alten Geschichte —, zwar die Berechtigung zum Studium dieser Fächer haben, aber nicht die Möglichkeit. Nicht selten wird ein junger Mann, wenn er zur Universität kommt und einsieht, daß seine Vorbildung eine unrichtige gewesen ist, zu einem andern Studium

übergehen müssen, als er sich vorgenommen hatte. Mit der Zeit, wenn sich solche Fälle wiederholen, werden die Eltern an vielen Orten, wo nur eine lateinlose Schule besteht, die Forderung stellen, daß lateinische Kurse eingerichtet werden, daß an gewissen Stellen der Schule die Möglichkeit geschaffen wird, das Lateinische und später das Griechische in Nebenkursen zu lernen. Das wäre also ein gemeinsamer Unterbau, der aber nun in anderem Sinne wirkt. Er wird gelten für die Orte, die an sich lateinlose Schulen bedürfen, und für die Schüler, die für ihren späteren Beruf das Lateinische und Griechische nicht entbehren können. Es wird genügen, wenn in jeder Provinz ein oder den Bedürfnissen entsprechend mehrere Vollgymnasien nach dem Frankfurter Plane eingerichtet werden, die im stande sind, die Schüler von den kleineren Orten aufzunehmen, die im Lateinischen vorbereitet sind durch Nebenkurse von Untertertia, wo das Lateinische, und von der Untersekunda, wo das Griechische beginnt. Jene Gymnasien würden gewissermaßen Hilfsschulen werden, die zunächst darauf verzichten, allgemeine Geltung zu erlangen. Ich möchte darum bitten, diese Eventualität ins Auge zu fassen, gerade von den Gesichtspunkten aus, die vorhin als Bedenken gegen die Gleichberechtigung der höheren Schulen geltend gemacht worden sind. Sonst wird diese Gleichberechtigung auf dem Papiere bleiben oder zu schweren Enttäuschungen führen.

Das wäre die schulpolitische Seite der Frage. Die ganze Angelegenheit aber hat, wie ich schon anfangs aussprach, ein durchaus anderes Gesicht bekommen und hat nicht mehr die Bedeutung wie früher.

Was nun die pädagogische Seite der Frage betrifft, so weiß ich nicht, ob ich auch darein noch eintreten darf?

(Zustimmung des Vorsitzenden.)

Als das Gymnasium, welches ein Jahrhundert lang zum Segen unseres deutschen Vaterlandes gewirkt hat, gewissermaßen als Einheitsschule entstand durch das Wirken ganz hervorragender Geister wie Herder, Friedrich August Wolf, auch Heyne und Gesner, da war — und das ist eine Thatsache, die vielleicht nicht so bekannt ist, wie sie sein sollte — überall der Gesichtspunkt maßgebend, daß die gelehrten Anstalten nicht zu früh einsetzen sollten. Von Herder giebt es eine ausführliche Darlegung, allerdings aus einer früheren Zeit, in seinem Reisejournal, worin er ausdrücklich verlangt, daß vor allem die Muttersprache erst gründlich gelehrt werde, daß nach dieser das Französische folge und viel später erst der Unterricht des Lateinischen beginnen solle. Seine Ausführungen stimmen vollständig mit dem überein, wodurch man heute den Anfang des fremdsprachlichen Unterrichts mit dem Französischen zu begründen pflegt. Wolf hat freilich durchaus nicht auf dem Standpunkte gestanden, daß das Französische dem Lateinischen vorangehen solle, aber auch er wünscht, daß das eigentliche Gymnasium nicht eher einsetze, als etwa mit dem 13. oder 14. Lebensjahre, weil die Unterstufe von den klassischen Sprachen freigehalten werden und weil die Schule zugleich auch der Ausbildung für die bürgerlichen Berufsarten dienen sollte.

Der Zustand, den wir in Bezug auf den Beginn des Lateinischen augenblicklich haben, hat sich etwa um die Mitte des 17. Jahrhunders festgestellt. Aber damals war die Bedeutung und auch die Methode des Lateinlernens eine durchaus andere als jetzt. Der Knabe lernte das Lateinische empirisch: es wurde ihm ein Vokabular in die Hand gegeben oder es wurden ihm Gegenstände des Zimmers gezeigt, und er lernte sie lateinisch benennen, oder man legte ihm die Abbildungen

der Gegenstände vor. Des Komenius orbis pictus war das allgemein damals eingeführte Lehrbuch. Der Knabe sollte lernen, sich lateinisch auszudrücken, der Zweck des lateinischen Unterrichts war Gewandtheit im mündlichen und schriftlichen Ausdruck.

Jetzt hat das Lateinische eine durchaus andere Bedeutung. Nicht bloß die veränderten allgemeinen Verhältnisse, sondern ebenso die großen Wandlungen, die die Philologie des abgelaufenen Jahrhunderts erfahren hat, haben dem Lateinischen eine andere Stellung gegeben. Wir lehren das Lateinische nicht auf empirischem, sondern auf grammatischem Wege. Die Aufgabe dieses Unterrichts ist, erstens eine sprachlich=logische Schulung zu vermitteln und zweitens zur Lektüre der Schriftsteller anzuleiten. Unter diesen ganz veränderten Verhältnissen darf man wohl auch zu einer andern Art der Behandlung übergehen. An sich scheint es richtiger, nicht mit einer Sprache im neunten Lebensjahre zu beginnen, die an das logisch=grammatische Verständnis gleich ziemlich erhebliche Anforderungen stellt. Wenn wir mit einer lebenden Sprache beginnen, dann können auch wir, wie es früher mit dem Lateinischen geschah, zunächst empirisch vorgehen. Wir können den Knaben anleiten, die Dinge, die er um sich sieht, zu benennen, sein Interesse überall für die neue Sprache erwecken und nach dem pädagogischen Grundsatze verfahren, daß im Unterricht jeder Schritt ein Fortschritt zum Ziele sein soll, den der Lernende als solchen empfindet.

Es würde ferner die Aufgabe eines solchen fremdsprachlichen Unterrichts sein, allmählich aus der Empirie zum bewußten Erfassen der Sprachgesetze überzuleiten. Dazu dient nicht nur die erste fremde Sprache, die der Knabe lernt, sondern ebensosehr die Muttersprache, die neben einer modernen Sprache mit einer weit größeren Zahl von Unterrichtsstunden und mit ganz anderer Wirkung gelehrt werden kann als neben dem Lateinischen. Wenn so in drei Jahren der Knabe gewissermaßen aus dem Rohen herausgearbeitet und zum inneren Verständnis der Sprachgesetze befähigt worden ist, so setzt höchst passend das Lateinische ein, die Sprache, der man mit Recht nachrühmt, daß sie durch ihre Natur und Anlage und ebensosehr durch die methodische Durcharbeitung, die sie seit einem Jahrhundert erfahren hat, besonders geeignet ist, zur scharfen Scheidung der logischen Kategorien, zum sicheren Erfassen der Begriffe anzuleiten.

Daß es unter solchen Verhältnissen möglich ist, das Lateinische in ganz anderer Weise und mit ganz anderem Erfolge zu lehren, als dies bisher möglich war, darf doch wohl schon nach den bisherigen Ergebnissen als gesichert gelten. Es ist vorhin von dem Herrn Referenten gesagt worden, in wie vielen Anstalten diese Schulform bereits eingeführt worden ist. Es sind 16 Schulen allein nach dem Frankfurter System eingerichtet, und wir haben bis jetzt noch nicht einen einzigen Rückschlag erlebt; es ist noch keine Niete gezogen worden. Seine Excellenz haben mir die Möglichkeit gewährt, einige Schulen auch außerhalb Frankfurts zu besuchen. Auch hier hat sich gezeigt, daß die Schüler in verhältnismäßig kurzer Zeit befähigt sind, das Pensum zu bewältigen, und zwar nicht äußerlich, sondern innerlich, dem Wesen nach.

Der ganze Sprachunterricht muß freilich eine andere Färbung bekommen und anders durchgearbeitet werden, wenn das Lateinische später beginnt. Wenn ich ein Wort über den grammatischen Unterricht hier sagen darf: er ist in Verruf gekommen, weil er vielfach in zu äußerlicher Weise gehandhabt worden ist. Wenn aber die Struktur der Schule dazu zwingt, das in den Vordergrund zu rücken,

was allgemein bildend, was allen Sprachen gemeinsam ist, so wird der grammatische Unterricht eine ganz andere Wirkung ausüben.

Noch einen weiteren Grund glaube ich aus den jetzigen Verhältnissen für die Hinausschiebung des Lateinischen herleiten zu dürfen. Wir lernen das Lateinische, wie oben bemerkt, jetzt zu einem andern Zweck als früher, nämlich um die alten Schriftsteller zu lesen. Der erste Originalschriftsteller, der dem Schüler vorgelegt werden kann, ist Cäsar. Man kann keinen andern Schriftsteller nennen, der an seine Stelle zu setzen wäre. Cornelius Nepos ist ein kranker Mann; niemand hat ihn zu heilen vermocht, so viel man es auch versucht hat Den Cäsar kann ein Schüler im Alter von 13 oder 14 Jahren sehr wohl lesen und verstehen. In diesem Alter interessiert diese Kriegsgeschichte den Knaben mächtig. Aber in einer früheren Zeit damit anzufangen, ist nicht möglich. Wenn man nun von Sexta an den lateinischen Unterricht beginnt, so ist bis zu diesem Ziele, bis zum Beginn der Cäsarlektüre in Untertertia, alles Vorbereitung. In den drei Jahren der Vorbereitung wird wesentlich Grammatik gelehrt; es wird den Schülern ein Lesestoff vorgelegt, der von modernen Menschen zu diesem Zwecke zurechtgemacht ist. Eine solche Vorbereitungszeit scheint für das zu erreichende Ziel zu lang. Ich möchte, um dies anschaulicher zu machen, ein Bild gebrauchen: es ist falsch, zu einem Sprung einen zu weiten Anlauf zu nehmen; man muß ihn so nehmen, daß er gerade ausreicht, um den Sprung auszuführen; sonst wird die Schnellkraft gelähmt, statt gefördert. So darf man auch beim Unterricht die Vorbereitungen, die zum Ziele führen sollen, nicht weiter nehmen, als unbedingt notwendig ist. Mißt man sie richtig ab, dann kommt ein ganz anderer Trieb in den Unterricht, dann werden Energie und Lustgefühl, die aufs engste miteinander zusammenhängen, in dem Schüler weit kräftiger erweckt, und wenn der Lehrer die auf seiner Seite hat, wenn der innere Wille des Schülers mitarbeitet, so hat man viel leichtere Arbeit.

Ich möchte ja niemandem diese Überzeugung aufdrängen; man wird mir sehr viel entgegnen können, und ich bin überzeugt, daß auch diese Einwände durchaus ihre Bedeutung haben. Aber ich meine: wo so viele Schulen in solcher Arbeit begriffen sind, wo die Lehrerkollegien in voller Überzeugung bei ihrem Werke sind, da sollte man solche Arbeit nicht stören. Ebenso unrichtig wäre es, wenn man umgekehrt allgemein reglementieren und alle Schulen etwa nach dem Frankfurter Plane einrichten wollte. Aber wo allgemeine Freiheit für die verschiedenen Schularten eingeführt ist, da darf eine Reformanstalt, die in sechs Jahren das Lateinische und in vier Jahren das Griechische lehrt, neben den anderen den Wettbewerb aufnehmen, mit Rücksicht auf die schulpolitischen Vorteile, die im Anfang erörtert sind.

Zum Schluß möchte ich mich gegen einige Einwände, die nach der pädagogischen Seite gemacht worden sind, wenden. Man hat gesagt, es sei nicht zweckmäßig, auf einen Unterbau von Fachwerk einen Oberbau von Stein zu setzen. Ich glaube, daß das Bild nicht zutrifft; weshalb soll das Französische Fachwerk, das Lateinische Steinwerk sein? Der Vergleich ist von dem etwas unglücklichen Worte „Unterbau“ hergeleitet. Aber bei dem Aufbau des Lehrens handelt es sich nicht um ein Nebeneinander im Raume, sondern um ein Nacheinander in der Zeit. Man kann doch wohl nicht mit dem Schwersten unten anfangen, sondern es geht langsam vom Leichteren zum Schwereren vorwärts, und es ist richtiger, von dem Nächstliegenden, vom Empirischen, auszugehen, die Augen dem Knaben

erst für das Gegenständliche zu öffnen und ihn dann zum Schwierigeren weiterzuführen, zum Erfassen von Geistesbildern, von Abstraktem.

Ferner ist der nationale Gesichtspunkt hervorgehoben worden. Solche Bedenken müßten jetzt eigentlich wegfallen. Es ist von höchst beachtenswerter Seite ausgesprochen worden: wenn die lateinlose Realschule, die mit dem Französischen beginnt, allgemeinere Geltung erlangt, so wird man nicht aus nationalen Gesichtspunkten eine Reform des Gymnasiums zurückweisen wollen, weil sie erst nach drei Jahren den Unterricht des Lateinischen anfängt.

Man hat ferner die Verhältnisse in Elsaß-Lothringen und Polen als Einwand gegen die Reformanstalten benutzt, weil dort durch den Beginn des Französischen der Anschein erweckt werden könnte, als ob den Franzosen eine besondere Huldigung dargebracht würde. Ich glaube, daß in solchen Teilen unserer Monarchie, wo das Deutsche nicht die Muttersprache, sondern die erste fremde Sprache ist, ein späterer Anfang des Lateinischen sich noch viel mehr empfehlen würde. Dort würde das Deutsche die Stelle der ersten fremden Sprache vertreten, z. B. da, wo das Französische die Muttersprache bildet. Hier würde das Lateinische noch viel richtiger auf einer höheren Stufe folgen, die Schüler könnten dann in den drei Jahren des Unterbaues gründlich heimisch gemacht werden in der deutschen Sprache, was gewiß doch zu wünschen wäre. Auch dieser Einwurf gegen die Gestaltung der Schulart, die hier zur Verhandlung steht, fällt demnach weg.

Noch manche andere Einwände sind gegen diese Schulform vorgetragen worden, auf die ich verzichte, weiter einzugehen. Nur dafür möchte ich plaidieren, daß man diese Anstalten neben den anderen bestehen lasse und sie fördere, wo es dem wirtschaftlichen Leben, insbesondere in kleinen und mittleren Orten, dienlich ist.

Dr. Diels: Excellenz! Meine Herren! Ich könnte mich durchaus einverstanden erklären mit dem, was mein verehrter Vorredner, Herr Direktor Reinhardt, auseinandergesetzt hat; denn er wünscht ja nicht, daß diese Schulform nun allgemein verbindlich wird, sondern er wünscht nur, daß da, wo besondere Bedürfnisse dazu vorliegen, der Versuch gemacht und fortgesetzt werde. Damit bin ich ganz einverstanden.

Aber ich muß mich gegen die allgemeinen Motive wenden, die für den frühen Beginn des Französischen und gegen den frühen Beginn des Lateinischen geltend gemacht worden sind. Zunächst ist es klar, daß die historische Entwicklung sich so gestaltet hat, daß man vom Lateinischen ausgegangen ist; an dem Lateinischen hat sich nicht bloß in unserem Jahrhundert, sondern seit 2000 Jahren die uns übermittelte Grammatik ausgebildet. Die Folge davon ist, daß es nicht angeht, diese einmal an dem Lateinischen entwickelte Form ohne weiteres äußerlich zu übertragen auf andere Sprachen, und ich glaube, ein sehr großer Irrtum der Reformer besteht darin, daß sie meinen, die Sprachen seien so zu behandeln, daß jede nach derselben, einmal für nützlich erachteten Mode und Methode gelehrt werden könne. Meine Herren, das ist ein Irrtum! Das Griechische hat eine ganz andere grammatische Form als das Lateinische, und das Lateinische wiederum eine ganz andere Form als das Deutsche und Französische. So muß jede Sprache individuell behandelt werden, wenn sie nicht mißhandelt werden soll. Das ist nicht eine allgemeine Behauptung; Sie können sich selbst davon überzeugen. Nehmen Sie die französische Sprachlehre am Reformgymnasium in Frankfurt a. M. in

die Hand! Dort ist der Versuch gemacht, von vornherein methodisch für alle Sprachen, die gelehrt werden, eine einheitliche Normalgrammatik zu Grunde zu legen. Schulpolitisch mag das richtig sein; wissenschaftlich, und ich glaube auch praktisch, führt das zu den allerschwersten Bedenken. Angefangen wird im Französischen mit dem „verbum finitum" vor Sextanern, die kein Wort Latein können; dann wird „Subjekt" und „Prädikat", „Nomina" und „Verba", „Nominativ", „Genetiv", „Dativ" und „Akkusativ" und dann die „temporale", „lokale", „instrumentale" Funktion der Kasus, die wir alle aus dem Lateinischen kennen, im Französischen vorgeführt. Das sind aber Dinge, die im Französischen so nicht existieren. Die grammatische Schulung, die auch von jener Seite als notwendig anerkannt wird, die am Lateinischen haftet, soll künstlich auf das Französische übertragen werden. Dadurch kommt ein Zwitterding heraus, das ich nimmermehr für ein geeignetes Mittel zur Ausbildung des jugendlichen Geistes halten kann. Die letzten Jahre haben in der Beziehung einen entschiedenen Rückschritt gebracht, daß wir unsere Schüler des logischen Denkens entwöhnt haben. Es ist überall viel zu leicht gemacht worden; es ist überall zu viel gespielt worden; es ist zu viel auf den Schein und auf das bloß Praktische hingearbeitet worden. Was früher unser Gymnasium hoch hielt, was unsere deutsche Nation besonders befähigt hat zu den großen Aufgaben, war die deutsche, gründliche, langsame Vorbildung, welche uns allmählich, methodisch fortschreitend, die Grundgesetze des menschlichen Denkens, allerdings schulmäßig und am Schulmaterial, klar machte.

Wenn Sie nun hineintreten in eine Klasse des Reformgymnasiums, so ist zu bewundern, wie versucht wird, diese Vorzüge des alten Gymnasiums auch in der neuen Form lebendig zu machen. Aber mit welchem Erfolge! Der gewöhnliche Sextaner bekommt in der ersten Stunde im lateinischen Unterricht ein paar Genusregeln, die er lernt; sie sind in schöne Reime gefaßt. Dann bekommt er 100, 200 bis 1000 Wörter, also ein ungeordnetes, empirisches Material. Da vollzieht sich nun in diesen jugendlichen Köpfen diese wichtige philosophische Methode der Induktion, d. h. er hat ein ungeordnetes und unbestimmtes Material von Einzelfällen unter bestimmte allgemeine Kategorien zu bringen. Das muß aber restlos aufgehen; sonst verliert der Schüler natürlich das Zutrauen zu dieser Methode; er muß etwas Sicheres damit anfangen können.

Nun treten Sie hinein in eine französische Unterstufe, wie ich sie in Frankfurt gesehen habe. Der Lehrer versucht das unregelmäßige Geschlecht — die ewige Qual des französischen Unterrichts — klarzumachen. Er stellt die allgemeine Regel auf: Die Wörter, die auf ein stummes „e" ausgehen, sind im allgemeinen Feminina. Nun läßt er sich Beispiele geben; aber „monde" und viele andere stimmen nicht. Im Lateinischen kommt das nicht vor; da geht das restlos auf.

(Oho!)

— Jawohl, da geht es mit den paar Regeln und den dazu gehörigen „Ausnahmen", die natürlich vorher gelernt und geübt sein müssen, restlos auf. —

Der Schüler ist nun Herr der tausend Wörter, die er nach jeder Richtung hin anzuwenden gelernt hat; mit diesem Apparate kann er arbeiten; in seinem kleinen Bereiche bekommt er die Herrschaft über die ewigen Gesetze des Denkens, und das ist doch das Wesentliche.

Meine Herren, ganz anders macht es sich, wenn man das Lateinische zum Untergrunde nimmt und nachher zum Französischen übergeht. Wenn man dem

Schüler sagt: „monde“ ist „mundus“, dann braucht nichts mehr gelernt zu werden; dann genügt für die moderne Sprache der empirische Weg, der im allgemeinen vollkommen ausreicht, wenn ihm einmal an einer Sprache die logischen Kategorien klar geworden sind. Deshalb halte ich diese Stufenfolge des Gymnasialunterrichts, die von Haus aus in Deutschland übliche, noch jetzt für allein geeignet und zum Ziele führend.

Es kommt noch ein anderer Gesichtspunkt hinzu: das ist der Inhalt. Es ist nicht gleichgültig, mit welchem Materiale man den Schüler in diesen Anfangsjahren, vom 10. und 11. Jahre an, in Berührung bringt. Dieses Lebensalter denkt durchaus nicht so, daß es das Nächste für das Wichtigste hielte, sondern es denkt durchaus heroisch. Das Große, das Mannhafte, das Typische, dasjenige, was seine Phantasie erregt, was seine Ideale des Willens und des Denkens aufregt, das ist ihm konform. Wenn sich darin auch nur eine Abirrung zeigt, es begreift sich doch, daß der junge Mann in dieser Zeit nichts lieber liest als Indianergeschichten oder, wenn er etwas Besseres bekommen kann, die Geschichten von den Heroen des Altertums. Mit diesem Stoffe soll der Schüler bekannt werden. Das weiß auch das Reformgymnasium, indem es in den deutschen Unterricht die Erzählungen dieser schönen Geschichten hineingelegt hat; „und die Kinder, sie hören's so gern“! Wenn der Schüler nun aber auch bei seiner ernsten Arbeit fortwährend diesen monumentalen Hintergrund hat, so wird er ganz anders eingeführt in die große, typische Welt des Altertums, als wenn er bloß beiläufig solche Erzählungen hört oder einen besondern Altertumskurs durchmacht. Der Inhalt ist doch diesem Lebensalter viel gemäßer, als wenn man in dem Lesebuche den französischen Esprit in der graziösesten Form vorgeführt bekommt, die Fabeln von Lafontaine und die schönen Geschichten vom célèbre général Lefebvre, von Napoleon und alle diese Dinge. Wenn Sie das ganze französische Lesebuch auf den Stoff prüfen, der für die deutsche Jugend in diesen beiden Jahren, im 10. und 11. Jahre, geeignet wäre, werden Sie eigentlich nichts finden; denn für den Esprit zu erziehen, dazu ist unser deutsches Gymnasium doch nicht da. Deshalb glaube ich, daß man bei der alten, bewährten Methode bleiben soll, jetzt um so mehr, wo wir Luft haben, wo das Gymnasium zeigen soll, was es kann, ohne geschützt zu sein durch Privilegien. Jetzt erst recht muß die alte Methode des Gymnasiums überall rein hervortreten; es muß namentlich auch durch die Beseitigung der Zwischenprüfung und eine andere Ordnung der Abiturientenprüfung das Ziel des alten Gymnasialunterrichts wieder in den Vordergrund gerückt werden; dieses Ziel war: arbeiten zu lernen und denken zu lernen, und nicht: spielen zu lernen!

Dr. Albrecht: Excellenz! Meine Herren! Über die Frage des gemeinsamen Unterbaues hat die Konferenz von 1890 $2^1/_2$ Tage beraten, ohne doch zu einer Abstimmung zu kommen und hat erst am siebenten Tage das Votum gefunden, durch welches mit 28 gegen 15 Stimmen der gemeinsame Unterbau für Gymnasien und lateinlose Schulen überhaupt für nicht empfehlenswert bezeichnet wurde. Ich will versuchen, ob ich in fünf Minuten die Frage des Unterbaues, dem heute früh durch das Votum in der Berechtigungsfrage der Unterbau recht eigentlich entzogen worden ist, hier behandeln kann.

In der That ist die ganze Frage viel mehr eine Berechtigungsfrage als eine pädagogische Frage, — eine Berechtigungssorge, die in den Erwägungen des

Vaters und der Mutter ihr gutes Recht hatte, und die sie zu dem Schlusse führte: es ist uns lieber, wenn die Entscheidung über den künftigen Beruf unseres Kindes im 12. Jahre erfolgen kann, als wenn sie im neunten gegeben werden muß. Allerdings kann man im 12. Jahre meiner Meinung nach ebensowenig eine wohlbegründete Entscheidung geben wie im neunten. Das Urteil über die Berufswahl und die damit zusammenhängende Schulbildung steht im 12. Jahre für den Durchschnitt unserer Schüler gar noch nicht fest. Selbst wenn die Entscheidung erst im 18. Lebensjahre erfolgt, beruht sie durchaus nicht auf einer allseitig freien Würdigung der Anlagen des einzelnen Schülers, sondern wird mit bestimmt durch Einflüsse der Familie, der Umgebung, durch die zahllosen Imponderabilien des Einzellebens. Will man dem heranwachsenden Knaben und Jüngling einen Anteil bei der Wahl seines künftigen Berufs einräumen, so wird es wohl erst dem 18jährigen jungen Menschen möglich sein, mit eigener Verantwortung zu entscheiden, zu welchem Berufe er sich entschließen will; das ist die Zeit, wo er die neunjährige Schule absolviert hat; das ist die Zeit, die Sie ihm durch den vorigen Beschluß über die Berechtigungsfrage für die Berufswahl bestimmt haben. Dadurch ist die Voraussetzung, unter der man bisher aus sozialen Gründen einen gemeinsamen Unterbau gefordert hat, in der That sehr hinfällig geworden.

Aber es giebt andere Erwägungen, die unmittelbar gegen einen gemeinsamen Unterbau sprechen. Jede Kompromißbildung — und der gemeinsame Unterbau der lateintreibenden und der lateinlosen Schulen ist eine solche — nötigt die Individuen, die sich an dem Kompromiß beteiligen, etwas von ihrer Eigenart aufzugeben. So sind die Schulgattungen, die sich zu dem Kompromiß eines gemeinsamen Unterbaues einigen, genötigt, etwas von ihrer Eigenart aufzugeben, und die Folge davon ist, daß sie sich nicht früh genug in ihrer Eigenart entwickeln können, und daß sie nicht frei, nicht ungehemmt, nicht kräftig genug das leisten, was das Gemeinwesen von ihnen fordern muß. Je früher sich die Schulen differenzieren, je früher ihre bestimmenden Eigenschaften heraustreten, um so größer ist die Möglichkeit, daß etwas für das Gemeinwohl Tüchtiges und Richtiges in der Schule geschaffen wird.

Dieser theoretischen Erwägung, so richtig sie an und für sich ist, würde ich kein entscheidendes Gewicht beimessen, wenn durch die Praxis festgestellt würde, daß der Übergang von einer Schulgattung zur andern so häufig erfolgt, daß schon darum auf eine gleichförmige Gestaltung der Schulen in ihren Anfangskursen Bedacht genommen werden müßte. Wenn für den Übertritt von einer Schulgattung zur andern durch die Beobachtung so erhebliche Zahlen herauskämen, daß ein großes Bedürfnis in dieser Hinsicht anzuerkennen wäre, — dann würde ich wohl die theoretischen Bedenken in den Hintergrund schieben. Nach den Zahlen, die mir aus Preußen zugänglich geworden sind, sind 7% der Realgymnasiasten auf humanistische Anstalten übergegangen und 4% von dem Gymnasium auf das Realgymnasium. Soll ich daraus entnehmen, daß wegen einer Minorität von 7—4% eine Majorität von 93—96% auf wesentliche Teile des Unterrichts verzichten soll, der ihr von Rechts wegen und von Hause aus zukommt? Da würde ich doch sagen: nein!

Über den Übergang von lateintreibenden Schulen auf lateinlose Schulen sind mir aus Preußen Angaben überhaupt nicht bekannt geworden. Ich weiß nicht, ob statistisches Material darüber gesammelt worden ist. Ich habe versucht, in meinem kleinen Amtsbereiche mir die Zahlen zu verschaffen, und da hat sich

gefunden, daß von den Gymnasiasten auf die Realschule übergehen 9 %, die sich auf die neun Jahre des Schulkursus verteilen — das giebt im Durchschnitt einen jährlichen Übergang von 1 % auf die andere Schulgattung —, während von der lateinlosen Realschule auf die Gymnasien übergehen 4 % — das giebt im Durchschnitt einen jährlichen Übergang von 4/9 % —. Wenn diesen Zahlen ein allgemeiner Wert zukommt, so bin ich berechtigt, daraus zu schließen: es sind verschwindende Minoritäten, um derentwillen die Einrichtung eines gemeinsamen Unterbaues eine in das Wesen der einzelnen Schulgattungen schwer und tief eingreifende Änderung als wünschenswert bezeichnet wird. Ich würde glauben, daß die Majorität hier doch das bessere Recht hat.

Ich gebe zu, daß der gemeinsame Unterbau ein gewisses, gar nicht pädagogisches, sondern bloß finanzielles Interesse hat für kleinere Gemeinden, die nur im Besitze einer einzelnen höheren Schule sind. Unbedingt zugegeben! Aber ich meine, dem Bedürfnisse dieser Gemeinden ist auf einem andern Wege zu begegnen als dadurch, daß man alle Schulen nach einem Schema einrichtet, gegen das erhebliche Bedenken bestehen. Im übrigen glaube ich, daß auch das Interesse der kleinen Gemeinden an einem gemeinsamen Unterbau erheblich abgeschwächt wird durch den Beschluß in der Berechtigungsfrage, dessen weittragende Bedeutung in allen diesen Einzelfragen immer und immer wieder hervortritt.

Es kommt noch hinzu, daß dieser Unterbau thatsächlich nicht möglich ist für alle drei Gattungen. Die Herren aus Frankfurt werden selbst zugeben, daß die Art des Betriebes des französischen Unterrichts in ihrer Sexta, Quinta und Quarta durchaus verschieden ist von dem französischen Unterricht an einer lateinlosen Realschule in der VI., V. und IV. Klasse. Es sind sachliche Differenzen, es sind methodische Differenzen da. Es wird eine Fülle von Sprachstoff in den Unterricht dieser Klassen eines Reformgymnasiums hineingepackt, der in dem Unterricht einer sechsklassigen Realschule, die ja ganz anderen Zielen zustrebt, absolut keinen Zweck haben würde. Es ist also nicht einmal da, wo bisher der Versuch mit dem gemeinsamen Unterbau gemacht wurde, etwas wirklich Gemeinsames für eine lateintreibende und zugleich für eine lateinlose Schule konstruiert worden. Angenommen nun und selbst zugegeben, daß es in der Theorie möglich ist Lehrziele und Lehrweisen so aneinander anzugleichen, daß die Möglichkeit eines gemeinsamen Unterbaues sich daraus ergiebt, so ist diese Möglichkeit durch die Praxis bisher noch nicht dargethan. Bisher noch nicht dargethan, sage ich; denn die Zeit der Erfahrung ist verhältnismäßig kurz. Im Verlaufe des letzten Jahrzehnts erst sind die Beobachtungen an dem Versuche begonnen worden, der in Frankfurt mit dem ganzen Eifer und dem ganzen Feuer des Direktors und der Kollegen, die für ihre Sache begeistert sind, ins Werk gesetzt wird, eine Thätigkeit, vor der ich den allerhöchsten Respekt habe. Aber sie ermächtigt mich noch nicht, zu sagen: was dort geschehen ist, ist so gelungen, daß du es auf deine Verantwortung nehmen möchtest, es zu empfehlen zur Verallgemeinerung im ganzen Lande. Dazu gehören gründlichere und längere Beobachtungen.

Ich habe mich umgesehen, ob etwa ähnliches an anderer Stelle seit längerer Zeit schon auf seine Erfolge hin beobachtet werden kann. Dabei sind mir die holländischen Verhältnisse als bemerkenswert aufgefallen. In Holland sind seit 1876 die höheren Schulen ungefähr — ganz deckt sich so etwas ja nie — ungefähr also in der Weise eingerichtet, wie es der Frankfurter Lehrplan seit 1892 vorsieht. Der Schüler lernt dort in der hoogeren Burgerschool, die er vom 9. bis 12. Jahre

besucht, das Französische als erste Fremdsprache kennen, dann tritt er in das sechsklassige Gymnasium, setzt dort das Französische fort, beginnt mit dem Latein, nimmt dann das Englische (in vier Jahrgängen), das Deutsche (in fünf Jahrgängen) und das Griechische (ebenfalls in fünf Jahrgängen) noch dazu. Das sind in den Hauptzügen ähnliche Einrichtungen wie die, die durch einen gemeinsamen Unterbau vorausgesetzt werden.

Wenn man nun den Wissensstand des holländischen Studenten, die wissenschaftliche Thätigkeit der holländischen Universitäten prüft, wird man in vielen Einzelfällen gewiß äußerst achtungswerte Arbeit finden. Aber wenn man den Durchschnitt zieht, wird man vermutlich dem Ergebnis beistimmen, das sich mir bei möglichst vorsichtiger Prüfung eingestellt hat: das möchten wir doch nicht empfehlen als die allgemeine Norm für unser Vaterland. Das glaube ich ohne jede Überhebung gegenüber dem Nachbarlande sagen zu dürfen.

Kehre ich nun zurück in unser eigenes Vaterland und sehe mir ein Gymnasium oder Realgymnasium an, das auf Grund eines gemeinsamen Unterbaues seiner besondern Aufgabe während eines kürzeren Zeitraums im Oberbau gerecht werden will. Was geschieht? Das späte Auftreten des Lateins in der Untertertia, das noch spätere Auftreten des Griechischen in der Untersekunda nötigt dazu, in den oberen Klassen den Schüler so sehr für seine sprachliche Ausbildung in Anspruch zu nehmen, daß dort für die nicht minder wertvolle und in gewissem Sinne gleich wünschenswerte Ausbildung in Mathematik und in den Realien der Raum arg verkürzt wird. Das Schwergewicht des sprachlichen Unterrichts in den oberen Klassen verhindert die freie Entwicklung der von mir eben genannten Fächer, die man doch, wie es in der Natur der Sache liegt, nicht in den unteren Klassen mit erhöhten Anforderungen an den Schüler herantreten lassen kann.

Nehme ich zu diesen Bedenken noch die Gründe hinzu, die Herr Professor Diels soeben entwickelt hat und die ich in vollem Maße unterschreibe — seine Bedenken gegen das Französische als Grundlage einer Anleitung zu wissenschaftlicher Arbeit, den geringeren Wert dieser Sprache im Vergleich zur lateinischen, wenn wir beide als Bildungsmittel für die Jugend abschätzen —, dann muß ich sagen: wir bleiben besser bei dem, was uns ein Jahrhundert und mehr gedient hat und wahrhaftig nicht in dem schlechtesten Jahrhundert der deutschen Geschichte an seinem Teile dazu beigetragen hat, uns groß zu machen. Wir bleiben bei der strengen Arbeit, durch neun Jahre einheitlich verteilt von der Sexta bis zur Prima, geübt an einem Stoffe, der so wie das Lateinische gleicherweise nach Form und Inhalt berechtigt ist, die Grundlage für die Ausbildung derer zu geben, die künftig einmal in wissenschaftlicher Arbeit auf Grund humanistischer Studien das geistige Gut der Nation mehren wollen.

Dr. Schwalbe: Excellenz! Meine Herren! Wenn hier zur Frage stände, ob obligatorisch ein gemeinschaftlicher Unterbau einzuführen wäre, oder wenn die Frage geprüft werden sollte, ob es am zweckmäßigsten sei, mit dem Französischen zu beginnen, so würde ich genötigt sein, auf die historische und pädagogische Seite der Frage im ganzen einzugehen, wie das von den Herren Vorrednern geschehen ist. Aber das steht hier gar nicht in Frage.

Ich selbst kenne die Frankfurter Schulen auch, und habe selbst auch in diesen Sachen unterrichtet, denn ich habe 20 Jahre lang neben dem naturwissenschaftlichen Unterricht auch sprachlichen Unterricht in den alten und neuen Sprachen

erteilt. Ich kann nach meiner Erfahrung nur konstatieren, daß, wenn mir die Frage vorgelegt würde, ob ich ohne weitere Rücksichten mit dem Französischen oder Lateinischen anfangen wollte, wenn ich also dazwischen wählen müßte, ich das Lateinische wählen würde. Die Gründe will ich nicht weiter entwickeln; das Ganze steht in dieser Fassung überhaupt nicht zur Debatte.

Ich habe die Reformschule mit Freuden begrüßt aus einem andern Grunde. Ich glaube, daß auf unserm höheren Schulwesen eins sehr lastet: das ist die Starrheit der Lehrpläne, die sich nach und nach im vorigen Jahrhundert herausgebildet hat. Während es im Anfang des vorigen Jahrhunderts noch leicht möglich war, in dem einen oder andern Fache auch im Gymnasium einen Ersatzunterricht stattfinden zu lassen, so ist von 1837 an eine bestimmte Norm, die auch nach und nach in den übrigen deutschen Staaten eingeführt ist, eingetreten, die ganz bestimmte Lehrpläne voraussetzt, um ganz bestimmte Berechtigungen zu erlangen. Alles übrige war gleich: die Dauer des Schulbesuches, selbst die Zusammensetzung des Lehrerkollegiums; und noch in den letzten Jahren haben außerordentlich viele Elementarlehrer und nicht akademisch gebildete Lehrer an den Gymnasien gewirkt. Jene Starrheit ist weiter fortgeschritten und war im Maximum Ende der fünfziger Jahre. Erst als die Realgymnasien ihre erste Berechtigung erhielten — bis dahin hatten sie keine außer zum einjährigen Dienst —, da entstand die Frage: ist es möglich, in dieser Weise an den Plänen festzuhalten? In den sechziger und siebziger Jahren, wo ich zuerst unterrichtet habe, war es noch möglich, in den Lehrplänen sowohl der Gymnasien wie der Realgymnasien Umänderungen zu treffen. Selbst Geologie konnte noch unterrichtet werden; versuchsweise konnte man das Lateinische so geben, wie es im vorigen Jahrhundert gegeben worden ist. Alles das ist nachher abgeschnitten. Ich will nicht davon sprechen, daß im Anfang des vorigen Jahrhunderts jedem Direktor freigestellt war, den Lehrplan zu ändern, wie er wollte, so daß am Friedrich-Werderschen Gymnasium, das das Abiturientenexamen zuerst eingeführt hat, fünf bis sechs Lehrpläne innerhalb weniger Jahrzehnte durchgeführt waren, die total voneinander abwichen, und daß sich das in einem Maße wiederholte, daß die Regierungsbehörde eingriff. Aber etwas Freiheit müßte doch wohl gegeben werden. Herr Kollege Reinhardt denkt gar nicht daran, die Reformschule als allgemein durchzuführendes System aufzustellen, sondern er will nur eine Zulassung, und diese Zulassung muß den Städten, die für das Unterrichtswesen so vieles gethan haben, gegeben werden. Man sollte noch viel weiter gehen, man sollte von der Starrheit der Lehrpläne zurückkommen, sollte nicht das unbedingte Durchführen einer ganz bestimmten Stundenzahl in den einzelnen Gegenständen verlangen. Es würde ja die Stundenzahl für eine Gruppe von Gegenständen zusammengefaßt werden können; da könnte sich die Tüchtigkeit der Lehrer und der Dirigenten zeigen, wie das so hervorragend in Frankfurt a. M. der Fall gewesen ist. Ich muß auch bestätigen, was der letzte Vorredner sagte — das weiß auch Herr Kollege Reinhardt —, daß sie namentlich in den Naturwissenschaften nicht das Gleiche wie andere Schulen geleistet haben. Aber das ist hier irrelevant. Ich stehe auch auf einem andern Standpunkte als Herr Professor Diels; ich habe die Auffassung, daß das logische Denken nicht allein am Lateinischen gelehrt werden kann; ich glaube, daß moderne Wissenschaften wie namentlich die Naturwissenschaften im Experiment u. s. w. induktive Logik ebensogut lehren, wie das mit den klassischen Sprachen geschehen kann. Ich glaube, daß es nicht heilsam gewesen ist, die klassischen Sprachen induktiv zu betreiben, daß die alte Methode besser war als die neue. Ich erinnere

an Beispiele. Man läßt Beispiele wie „Christus“ abdeklinieren und dadurch die zweite Deklination lernen. Ich halte das nicht für richtig.

Ich meine, wir können voll und ganz dem zustimmen, was der Herr Berichterstatter vorschlägt. Allerdings möchte ich den Passus gestrichen haben: „namentlich in Bezug auf Realgymnasien“. Es sieht so aus, als wären diese reformbedürftiger als die Gymnasien, und das kann ich durchaus nicht zugeben. Wenn damit vorgegangen werden soll, soll man es gleichmäßig machen.

Bei den Oberrealschulen möchte ich noch auf eine Reform hinweisen. Hier in Berlin ist es möglich, daß die Schüler, die eine Realschule absolviert haben — die sechsklassigen Realschulen haben in der sechsten und fünften Klasse keine fremde Sprache —, in die Obersekunda der Oberrealschule eintreten. Herr Professor Slaby und ich haben Klassen gesehen, die sich aus zehn bis zwölf verschiedenen Lehranstalten rekrutierten. Diese Freiheit ist nur willkommen zu heißen. Bei den Oberrealschulen wäre ja die Frage zu erörtern: ist das zweckmäßig, mit den beiden untersten Klassen auch die Fremdsprache zu verlangen? Und bei den Gymnasien werden manche Herren der Ansicht sein, daß das Gymnasium, namentlich in den kleinen Städten, auch so umgeformt werden könnte, wie es das Frankfurter System, das Altonaer System, das hannoversche System u. dergl. erfordert. Wenn die Worte „namentlich in Bezug auf Realgymnasien“ gestrichen werden, könnte man den Leitsatz einstimmig annehmen.

Dr. Althoff: Die Gründe, die Herr Direktor Schwalbe für die Streichung der Worte „namentlich in Bezug auf Realgymnasien“ angeführt hat, sind durchaus einleuchtend. Deshalb habe ich im Namen des Herrn Ministers zu erklären, daß vom Standpunkte der Unterrichtsverwaltung keine Bedenken zu erheben sind.

Dr. Jäger: Excellenz! Meine Herren! Kollege Reinhardt kann ja ganz zufrieden sein, da der zweite Absatz ihm volle Freiheit läßt, die Freiheit, die wir in der magna charta libertatum von 1892 gefunden haben. Wozu wir Stellung nehmen sollen, ist die prinzipielle Frage, ob eine Einrichtung, die unter günstigen oder besonderen Umständen gute Erfolge gehabt hat, zur Grundlage der Umgestaltung unseres höheren Schulwesens gemacht werden soll. Es ist klar, daß das Gymnasium davon hauptsächlich betroffen wird. Ein gemeinsamer Unterbau für Realgymnasium und Oberrealschule würde kein weittragendes Experiment sein, auch ein ziemlich ungefährliches. Dagegen würde es beim Gymnasium an die Lebenswurzeln gehen. Ich erkläre mich auf das allerentschiedenste für den ersten Teil unseres Leitsatzes und möchte die Worte „wenn überhaupt, so doch jedenfalls zur Zeit“ streichen und lieber einfach sagen: „Es ist nicht ratsam.“ Sonst öffnen wir den Velleitäten, das allgemeiner zu machen, Thür und Thor.

Man vindiziert dem Reformgymnasium nach Frankfurter Muster den Vorzug, daß es den Eltern die Wahl des späteren Lebensberufes ihres Kindes erleichtert. Darüber ist schon gesprochen worden. Meiner Erfahrung nach wird die Frage, welche Elemente sich in Sexta und Quinta als ungeeignet zum weiteren Studieren erweisen, am besten durch ihr Verhalten zum Lateinischen entschieden; danach kann man nach spätestens zwei Jahren die absolut untauglichen Elemente ausscheiden. Der andere äußere Vorzug, daß der Übergang von einer Anstalt zur andern auch später noch leicht erfolgen könne, kommt so selten zur Geltung und immer nur in so besonderen Fällen, daß man darauf nicht eine allgemeine Umänderung gründen darf.

Endlich wird als ein Vorzug mehr innerlicher Art angegeben, daß es richtiger sei, erst mit etwas gereifteren Schülern in das Altertum einzutreten, dagegen mit modernem Bildungsstoff zu beginnen. Darüber hat Herr Geheimrat Diels schon gesprochen; ich möchte aber hier noch das Prinzipielle berühren.

Meine Herren, was ist das Gymnasium? Das Gymnasium ist eine Vorbereitungsanstalt zu wissenschaftlicher Arbeit im strengsten Sinne auf der Grundlage philologisch-historischer Bildung. Es ist viel weniger als die Hälfte der Wahrheit, wenn man spricht von der logischen Schulung oder von der formalen Bildung, die sich am Lateinischen und später am Griechischen vollzieht; denn an dem Lateinischen zunächst — vom Griechischen reden wir jetzt nicht — erarbeitet sich der Knabe, der Jüngling nach den verschiedenen Reifestufen die ganze Reihe ethischer Begriffe auf den verschiedenen Gebieten; er erarbeitet sich religiöse, staatliche, soziale u. s. w. Begriffe, Staat, Recht, Freundschaft, Liebe, Verfassung, Gerechtigkeit, und wie sie alle heißen. In diese Begriffe muß man sich hineinleben und lebt sich der Knabe allmählich hinein, indem er sie aus der fremden in die eigene Sprache, aus der eigenen in die fremde übersetzt und mit ihnen operiert.

Es muß eine Sprache sein, die nicht bloß eine andere mitlebende Nation und ihr Denken repräsentiert, sondern eine Sprache, die zugleich ein anderes Volk, die Denkweise und Empfindungsweise eines andern Volkes und eine andere Zeit repräsentiert. Darin liegt der absolute Wert des Lateinischen auch schon für die unterste Stufe.

Ferner darf diese grundlegende Sprache keine marktgängige Sprache sein an einer Anstalt, die durch Wissenschaft zur Wissenschaft erziehen will. Wenn Sie das Französische nehmen, so dringt hier ganz unmittelbar und durch alle Poren, möchte ich sagen, das utilitarische Moment herein, und es muß der Sextaner, der in die Anfänge der Wissenschaft eingeführt werden soll, diese seine ersten Schritte schon mit einem schlechthin Irrationalen beginnen, nämlich, daß man die Wörter anders spricht und anders schreibt; er muß seine Kraft an etwas wenden, was etwas ganz Äußerliches, ihm völlig Unverständliches ist. Für die Realanstalten hat das Sinn; da ist dieses utilitarische Moment die Hauptsache und muß es sein.

Das letzte, was zu sagen ist, ist das, daß die Arbeit, welche bei Erlernung der lateinischen Sprache aufgewendet wird, und zwar von Sexta an, vorzugsweise produktive Arbeit ist. Wissenschaft heißt nicht bloß Wahrheit in sich aufnehmen, sondern heißt Wahrheit schaffen, und diese produktive Arbeit geschieht allerdings schon beim ersten Sätzchen, das der Sextaner ins Lateinische übersetzt. Indem er das erste Sätzchen aus dem Deutschen ins Lateinische, aus dem Lateinischen ins Deutsche überträgt, schafft er sich eine Wahrheit durch die Kraft seines Denkens; er empfängt sie nicht bloß, sondern er reproduziert sie, er schafft sie nach. Ich könnte sagen: die lateinische Sprache ist für diese Aktion darum geeignet, weil in jedem lateinischen Worte ein Stück Geschichte steckt. Das kann das Französische nicht leisten, können die Naturwissenschaften nicht leisten, und Rechnen und Mathematik nur zum Teil, aber nicht in der Weise wie die alten Sprachen.

Das sind meine Haupteinwendungen gegen die Verallgemeinerung des Frankfurter Systems. Die Gestaltung des Gymnasiallehrplans im Sinne des gemeinsamen Unterbaues aber wäre eine Reform, die von vornherein verloren wäre; denn die Bedingung des Gelingens einer Reform ist doch die, daß diejenigen, die sie ausführen sollen, innerlich damit übereinstimmen, und so weit mein Auge irgendwie reicht, finde ich in der Gymnasialwelt keinerlei Zustimmung zu diesem gemein-

samen Unterbau; man läßt das Frankfurter System gelten als einzelne Sache, als ernsthaften, mit Geist und ernstem Willen unternommenen Versuch. Wer sollte das nicht? Die Erfolge sind da; das darf und kann ich nicht leugnen. Aber die Zustimmung der Gymnasiallehrerwelt zu einer Umgestaltung im Grundsatz ist nicht vorhanden.

Endlich noch ein Wort von den Erfahrungen. Erfolge und Erfahrungen sind bekanntlich zweierlei, und von Erfahrungen kann man bei diesem System überhaupt nicht sprechen, wohl aber kann man von Erfahrungen sprechen bei der alten Ordnung der Dinge. Das ist eine Erfahrung, die sich auf mehrere Generationen und auf mehrere verschiedenartig bestimmte Zeiträume erstreckt, und da erhebt sich doch die Frage: sind denn diese Erfahrungen so ungünstiger Art gewesen? Unsere Nation hat eine Reihe von Prüfungen in dem entschwindenden Jahrhundert durchgemacht wie selten eine andere — ich erinnere nur an die Jahre 1848, 1866 und 1870 —, und ich sollte denken, ihre welthistorischen Examina hat unsere Nation mit einer guten, das Jahr 1870 sogar mit einer ausgezeichneten Note bestanden; das Zeugnis, daß unsere Nation dieses Examen gut bestanden hat, wird uns selbst vom Auslande zuerkannt. Ich bin weit davon entfernt, den übrigen Schulen und den übrigen Lebenskräften unserer Nation ihren Anteil an dieser rühmlichen Bestehung schwerer Prüfungen schmälern zu wollen; aber einen guten Teil des Verdienstes darf sich doch wohl das alte Gymnasium auch zumessen. Das eine hat sich in diesen kritischen Zeiten, in diesen welthistorischen Examinibus doch gezeigt, daß unsere Nation, namentlich in ihren leitenden Schichten, eine sehr wohlunterrichtete gewesen ist.

Was aber das Ausland betrifft und sein Zeugnis, so will ich nur an jene Rede erinnern, die auch in Deutschland vielfach bemerkt worden ist, die ein einsichtiger englischer Staatsmann, Lord Rosebery, im Februar dieses Jahres, glaube ich, gehalten hat, wo er das Examen erwähnte, das seine eigene Nation im Augenblick in Südafrika besteht, und wobei er mit einem Blick auf Deutschland die Worte gebrauchte: Germany is infinitely more painstaking and scientific in its methods. Er vindizierte also Deutschland den Vorzug, daß sein höheres Schulwesen — von dem war die Rede — auf harter, ernster Arbeit und auf wissenschaftlichen Methoden begründet sei. Wenn wir diesen Ausdruck als Devise für diese Frage nehmen, so möchte ich sagen: das ist der Sinn der alten Einrichtung, daß man das Lateinische in Sexta beginnt, — daß man die Jugend vom ersten Augenblick an gewöhnt an strenge Arbeit an einem Wissensstoff, der einen streng wissenschaftlichen Charakter trägt, mit dem man freilich keine Dampfmaschine heizen kann, bei dem das Wissen rein des Wissens wegen gepflegt wird. Wir sollten also aussprechen, daß wir uns auf eine allgemeine Basierung auf dem lateinlosen Unterbau nicht einlassen, sondern auf dem Gymnasium von der untersten Stufe an die gründliche Beschäftigung mit dem Latein in strenger Arbeit pflegen wollen.

Dr. Kropatscheck: Excellenz! Meine Herren! Über die Vorzüge oder Nachteile der Reformschule, über die Frage, ob es wünschenswert ist, mit dem Lateinischen oder Französischen anzufangen, will ich mich nicht auslassen; alles, was mein langjähriger Freund Geheimrat Dr. Albrecht hierüber ausgeführt hat, war mir aus der Seele gesprochen.

Herr Dr. Reinhardt hat, soweit ich ihm gefolgt bin, nicht eine weitere nennenswerte Ausdehnung dessen verlangt, was man Frankfurter Reformsystem

zu nennen pflegt. Er hat für eine gewisse Freiheit plaidiert und gewünscht, daß in kleineren Orten, besonders in solchen, wo nur eine sechsklassige Schule möglich ist, lateinische Unterstufen errichtet werden, um denjenigen, die später das Gymnasium oder das Realgymnasium besuchen wollen, den nötigen Übergang zu bieten.

Ich kann ihm aber darin doch nicht folgen. Machen Sie sich die Konsequenzen klar! Sie wollen mit Rücksicht auf die Eltern und auf das spätere Studium den Schülern die Möglichkeit geben, von der lateinlosen Schule zur Lateinschule überzugehen. Sie müssen daher auch dafür sorgen, daß so viel mehr in den neueren Sprachen, Französisch und Englisch, und auch in der Naturwissenschaft und Mathematik geleistet wird, um den Schülern den Übergang an das Realgymnasium oder die Oberrealschule zu ermöglichen. Ich halte es nicht für gut, daß man in diesem Stadium den Schülern den Übergang erleichtert. Haben die Eltern den Wunsch, so können sie es durch Privatstunden erreichen und die nötigen Opfer dafür bringen. Wenn sie die Schüler später ans Gymnasium geben wollen, müssen sie ja noch viel größere pekuniäre Opfer bringen. Ich möchte dringend warnen, diese Nebenklassen einzuführen, die ja — das weiß Herr Dr. Reinhardt viel besser als ich — in den ganzen Organismus der Schule höchst bedenkliche Sachen hineintragen hinsichtlich der Verteilung der Stunden, hinsichtlich des Parallelismus der Stunden und auch hinsichtlich des Unterrichts in den einzelnen Lehrfächern.

Herr Dr. Reinhardt kann gewiß damit zufrieden sein, daß seiner Reformschule in Frankfurt und den anderen freie Luft gegönnt wird, um sich weiter zu entwickeln und zu zeigen, daß sie lebenskräftige Organismen geworden sind. Darum bin ich auch damit einverstanden, daß hinten die Worte gestrichen werden: „namentlich in Bezug auf die Realgymnasien". Ich halte es aber auch für nötig, um der Agitation ein klein wenig Zügel anzulegen, daß die Worte gestrichen werden: „wenn überhaupt, so doch jedenfalls nur zur Zeit". Alles, was wir machen, ist nur „zur Zeit". Die Ordnung von 1882 hat neun Jahre gewährt, die von 1890 zehn Jahre; ich hoffe, daß die heutige Reform 20 bis 30 Jahre währen wird. Aber es ist möglich, daß ich mich sehr täusche.

Dem begeisterten Appell des Herrn Direktors Schwalbe in Bezug auf größere Freiheit in den Lehrplänen kann ich mich anschließen. Vielleicht wäre es, wie ich einmal in einem Gutachten mich geäußert habe, ganz gut, für alle Lehrobjekte Minimal- und Maximalstunden anzusetzen und dem Direktor zu überlassen, wie er sich entscheiden will. Das mag scherzhaft klingen, aber es ist etwas daran. „Freiheit" ist ein schöner Gedanke, aber ihr ist angehängt ein sehr schweres Gewicht, das heißt F r e i z ü g i g k e i t. Wenn Sie die Freiheit in den höheren Schulen zu weit treiben, wird es hart für die Söhne aller Beamten und Militärs, die häufig versetzt werden. Es heißt auch hier: „est modus in rebus, sunt certi denique fines!"

Freiherr **v. Funck:** Ich möchte zurückkommen auf die Äußerung des Herrn Dr. Reinhardt, daß der vorliegenden Frage der Boden entzogen wäre, daß sie ihre eigentliche Wichtigkeit verloren hätte, nachdem der Beschluß gefaßt worden sei, wonach die einzelnen Schulen größere Berechtigungen haben sollen. Ich nehme an, daß nach seiner Ansicht der Wunsch, eine größere Anzahl lateinloser Schulen an Stelle der lateinlehrenden Schulen entstehen zu lassen, mit jenem Beschlusse ohnehin seine Verwirklichung finden würde. So wünschenswert es mir sein würde, kann ich doch diese Hoffnung nicht völlig teilen. Ich glaube nicht, daß jener Be-

schluß sehr bald weitgehende Konsequenzen haben wird. Wir haben gehört, wie viele Kautelen an die Durchführung dieses Beschlusses geknüpft werden, — ich erwähne die Vorkurse, die sich bis zu mehreren Semestern ausdehnen, ferner das möglichst scharfe Examen, welches nachweisen soll, daß die Vorkurse mit Erfolg besucht worden sind. Ich glaube, daß jeder Laufbahn auch in Zukunft im wesentlichen die dafür passende Schulart zugewiesen bleibt; es wird nicht viel von der Freiheit benutzt werden und ich erkenne gern an, daß das im Prinzip vorteilhaft ist.

Nachdem ich dies vorausgeschickt habe, möchte ich darlegen, wie ich dazu gekommen bin, mich auch meinerseits für die vorliegende Frage zu interessieren. Mir untersteht als Generalinspekteur des Militär-Erziehungs- und Bildungswesens auch das Kadettenkorps. Es schließt sich an den Lehrplan des Realgymnasiums an, und ich habe zu meinem Leidwesen erkennen müssen, daß die Erfolge des fremdsprachlichen Unterrichts im Kadettenkorps nicht diejenigen gewesen sind, die ich glaube fordern zu müssen. Es trifft aber, wie ich sofort hinzufüge, die Schuld hieran keineswegs das Kadettenkorps. Es ist von mir festgestellt worden, daß ganz gleiche Zustände sich auf dem Realgymnasium überhaupt vorfinden. Das Königliche Ministerium hat in den Drucksachen, die uns übergeben worden sind, selbst anerkannt, daß der lateinische Unterricht im Realgymnasium recht ungenügende Früchte gezeitigt hat, daß hier unbedingt etwas geschehen müsse, um eine Wendung zum Besseren herbeizuführen. Andererseits bin ich aber auch nicht zufrieden mit dem, was im Französischen geleistet wird. Bis zum Abiturientenexamen tritt eine gewisse Geübtheit in der schriftlichen und mündlichen Anwendung ein; aber ich glaube, daß in einer fremden Sprache mehr geleistet werden müßte im Sprechen und auch in der wissenschaftlichen Beherrschung der Sprache. Herr Professor Mommsen hat heute darauf hingewiesen, wie er den Realgymnasien eher etwas zuwenden würde, wenn sie in den neueren Sprachen mehr leisteten als bisher, wenn sie zur wirklichen Beherrschung der Sprachen führten.

Was ich vom Realgymnasium sage, kann ich in gewissem Sinne auch von dem klassischen Gymnasium sagen. Es ist mir vergönnt, in den Kriegsschulen eine große Anzahl von Abiturienten der verschiedensten Gymnasien kennen zu lernen, und ich benutze diese Gelegenheit, alle, die als Fähnriche in die Kriegsschule kommen, Arbeiten wissenschaftlicher Art machen zu lassen, damit ich sehe, wie weit sie in wissenschaftlicher Beziehung gefördert sind, und damit die Klassen gleichmäßig in Bezug auf geistige Vorbildung zusammengesetzt werden können.

Ich kann zunächst sagen, daß das Französische in den klassischen Gymnasien sehr danieder liegt; die Erfolge im Gebrauch des Französischen sind außerordentlich gering. Meine Erfahrungen hinsichtlich der Abiturienten werden durch dasjenige bestätigt, was ich in den Fähnrichsprüfungen sehe. In die Fähnrichsprüfungen kommen die jungen Leute, die mit der Reife für Prima von den Gymnasien entlassen sind, mit ganz außerordentlich geringen Kenntnissen im Französischen, so daß man sagen möchte: es ist sehr wenig oder fast gar nichts vorhanden.

In Bezug auf die Fortschritte im Lateinischen bei den Gymnasien werden jetzt auch Ausstellungen erhoben. Es wird behauptet, daß ein erheblicher Rückgang eingetreten sei, daß mehr geschehen muß, um das Lateinische zu fördern. Es fragt sich, was hierin geschehen soll. Das Königliche Ministerium hat in einem Lehrplane für das Realgymnasium vorgeschlagen, eine starke Vermehrung der Lehrstunden im Lateinischen eintreten zu lassen. Wenn eine Vermehrung der Stunden ohne eine Beeinträchtigung anderer Lehrzweige eintreten

sollte, würde eine Gesamtvermehrung notwendig, welche durchaus denjenigen Grundsätzen widersprechen würde, die bei der vorigen Schulkonferenz als bewährt anerkannt worden sind. Es wird auf diesem Wege nicht viel geschehen können. Den neun Stunden, welche dem lateinischen Unterricht an dem Realgymnasium hinzugefügt worden sind, steht daher ein Minus von drei Stunden im Französischen gegenüber. Nach meiner Ansicht müßte aber im Französischen eher mehr geschehen; es geschieht darin ganz entschieden zu wenig für eine Realanstalt.

Ich glaube, daß dieser Weg seine erheblichen Bedenken hat, immer nur auf mechanische Weise durch eine Vermehrung der Stunden helfen zu wollen.

Es kann auf andere Weise etwas geschehen, nämlich durch eine andere Einteilung des Lehrplans, welche das Interesse der Schüler lebhafter erhält. Ich bin durch die ungenügenden Erfolge in den fremden Sprachen, die mir ganz allgemein in allen Anstalten entgegengetreten sind, dahin gekommen, mir die Frage vorzulegen, ob nicht eine Wendung zum Besseren erfolgen könnte durch die Annahme des Frankfurter Reformplans. Es erscheint mir unzweifelhaft, daß ein entschiedener Vorteil erlangt wird, wenn man mit dem Französischen, einer der lebenden Sprachen, beginnt. Eine Sprache, die man praktisch brauchen will, kann nicht lange genug geübt werden. Die Sprache soll in den Gebrauch des Mundes und der Feder übergehen.

Zweitens ist mir sowohl von Herrn Dr. Reinhardt als von Herrn Direktor Ziehen in Frankfurt a. M. versichert worden, daß die bisherigen Unterrichtsziele im Lateinischen auch bei der dortigen Methode durchaus erreicht werden könnten. Wenn im Französischen mehr geleistet wird und im Lateinischen nicht weniger, so würde dies im ganzen ein Vorteil sein.

Nun habe ich heute von den verschiedensten Seiten Äußerungen für und wider gehört. Es ist von einer Seite versichert worden, daß ausschließlich dem Lateinischen die Kraft inne wohne, in den ersten Jahren wissenschaftlich erziehend auf das Kind einzuwirken, und daß dem Französischen diese Kraft nicht inne wohne. Von anderer Seite ist das Gegenteil versichert worden. Ich möchte ein Moment anführen, welches für die Möglichkeit, das Französische schon in diesen Jahren zu verwerten, sprechen würde. Im Französischen kann der mündliche Gebrauch der Sprache sehr bald angebahnt werden; schon der Sextaner und Quintaner kann zu den Anfängen des Sprechens gebracht werden. In der ganzen bisherigen Diskussion ist mir nicht der Beweis geführt worden, daß es unmöglich wäre, mit dem Französischen anzufangen.

Meine Herren, das sind die Gründe, die mich auf das eifrigste wünschen lassen, daß der Frankfurter Reformplan nicht im Sande verlaufe, daß ihm nicht bloß nicht entgegengetreten werde, sondern daß er nach Möglichkeit gefördert werde. Wenn verschiedene der Herren Vorredner darauf hingewiesen haben, daß der bisherige Lehrplan in den Jahren, in denen unser Vaterland groß geworden ist, daß der Schulunterricht, der den Männern zu teil geworden ist, die unsere Armeen geführt, den Staat geleitet haben, sich außerordentlich bewährt habe, so ist das kein Beweis für mich, daß jener Lehrplan und jener Schulunterricht dieselben bleiben sollen. Unsere Armee hat die Kriege geschlagen und sich vorzüglich bewährt, und dennoch ist sie immer reformierend, bessernd vorgegangen. Nicht einen Moment bleibt sie zurück, um den modernen Ansprüchen sich anzupassen, welche in jedem Jahre neu entstehen.

Meine Herren, wir haben bisher nur erörtert, ob die Abiturienten Nutzen oder Schaden haben würden, wenn der bisherige Lehrplan umgeändert und der Frankfurter Lehrplan eingeführt würde. Die Abiturienten bilden nach den Daten, die in der vorigen Schulkonferenz gegeben worden sind, nur ein Drittel der Schüler; zwei Drittel gehen ab von Tertia und Sekunda. Es ist doch sehr wichtig, mit welchen Kenntnissen ausgerüstet diese Schüler in das praktische Leben treten. Die Meinung vieler ist, daß das Wissen dieser Schüler ungenügend ist, daß sie für das praktische Erwerbsleben durchaus nicht geeignet sind.

Nun wird mir gesagt: diese Schüler gehören nicht in das Gymnasium, sie können anderswohin gehen. Ich kann diesen Einwand nicht als zutreffend anerkennen. Welche Schüler zu dem Drittel gehören werden, das das Abiturientenexamen macht, ist vorab nicht zu bestimmen; das entwickelt sich erst in der Schule. Jeder Vater bringt gern seinen Sohn in das humanistische Gymnasium; ob der Junge nachher mitkommen wird, ist ihm vorher nicht bekannt. Ich glaube, daß die Freiheit der Berechtigungen, die heute im Prinzip beschlossen ist, eine große Veränderung nicht herbeiführen wird, ich vermute, daß nach wie vor das Gymnasium eine große Anzahl Schüler aufnehmen wird, die früher oder später vor dem Abiturientenexamen abgehen und dann vorwiegend mit Latein, mit wenig Französisch und wenig mit den modernen Wissenschaften ausgestattet sind.

Der Vorteil des Reformgymnasiums würde doch der sein, daß nach dem gemeinsamen Unterbau eine Gabelung eintreten kann; es könnten auf diesem Unterbau sich Parallelklassen für die Realfächer, andere Parallelklassen für die klassischen Studien aufbauen. Direktor Dr. Schlee von der Altonaer Reformschule hat in einer Denkschrift nachgewiesen, wie viele seiner Schüler, die in der Quarta gezeigt hatten, daß sie für Sprachen weniger beanlagt sind, die Möglichkeit benutzt haben, zu der Real-Untertertia überzugehen. Es würde ein Entschluß für diese Knaben dazu gehört haben, zu den in der Untertertia mit alten Sprachen beginnenden Klassen überzugehen. Das Beharrungsvermögen erleichtert es ihnen nun, nachdem sie lateinlosen Unterbau in Sexta bis Quarta gehabt haben, zur Real-Untertertia überzugehen, während bei anderem Lehrplane, in welchem sie angefangen haben, Latein zu lernen, das Beharrungsvermögen sie veranlaßt, beim lateinischen Unterricht zu bleiben zum Schaden für ihre eigene Zukunft und zum Schaden des modernen Erwerbslebens, das besser ausgestattete junge Leute braucht.

Ich glaube, daß die Vorteile des Reformplans in mancher Beziehung so große sind, daß sie auch bestehen bleiben werden, nachdem eine Freiheit der Berechtigungen eingeräumt ist. Ich glaube ferner, daß dieser Wichtigkeit wegen es nicht genügt, daß wir die Bitte aussprechen, einer Weiterführung des Reformplans möge nicht entgegengetreten werden; nach meiner Ansicht muß dieser Reformplan vielmehr nach Kräften gefördert werden, und ich stelle daher den Antrag, wenngleich er nach dem, was ich gehört habe, in der Versammlung vielleicht keine großen Chancen hat, zu sagen:

> Dem Frankfurter Lehrplane soll nicht nur nicht entgegengetreten, sondern eine allmähliche Erweiterung desselben gefördert werden.

Dr. Reinhardt: Meine Herren! Es ist mir wohl erlaubt, auf einige Punkte, die mir entgegengehalten worden sind, zu antworten. Vielleicht darf ich zuerst Herrn Geheimrat Diels einiges erwidern. Er hat sich darüber gewundert, daß

im Französischen die termini technici der lateinischen Grammatik gebraucht werden. Das ist durch die Lehrpläne des Jahres 1892 allgemein vorgeschrieben, um Umwege zu vermeiden; im Deutschen, Französischen und Griechischen werden dieselben termini technici gebraucht. Auch im lateinischen Unterricht wird schon in Sexta das Wort „verbum finitum“ angewandt. Das ist ein Ausdruck, den der Schüler lernt, wie in der Volksschule das Wort „Evangelium“, ohne daß er deshalb das Lateinische zu kennen braucht.

Herr Professor Mommsen hat vorhin darauf hingewiesen, daß es nötig sei, auch die modernen Sprachen so zu behandeln, daß sie allgemein bildend wirken. In solchem Versuche sind wir in Frankfurt begriffen. Daß da im einzelnen fehlgegriffen werden kann, ist möglich. Indessen, was Herr Geheimrat Diels bei uns im französischen Unterricht zufällig hörte, kann ihm auch im lateinischen begegnen. Die Anleitung lautete: die Wörter, die auf „e“ endigen, behandeln wir zunächst als Feminina, und der Schüler gab dafür als Beispiele père und monde. Es hätte Herrn Geheimrat Diels gleicherweise im Lateinischen begegnen können, daß die Regel genannt wäre: die Wörter auf „a“ sind Feminina, und daß der Schüler als Beispiele genannt hätte: nauta und poeta, oder: die Wörter auf „us“ sind Maskulina, und der Schüler hätte erwidert: vulgus. Ich glaube nicht, daß eine solche einzelne Erfahrung gegen den Versuch spricht, auch das Französische nach der grammatischen Richtung hin durchzubilden.

Ob der Versuch berechtigt ist, den syntaktischen Unterricht der verschiedenen Sprachen insoweit anzunähern, als man der Verteilung des Stoffes überall dieselbe Disposition zu Grunde legt, darüber kann man verschiedener Meinung sein. Jedenfalls hat uns die Bemühung, die Disposition, nach der der grammatische Stoff eingeteilt wird, gleichmäßig zu gestalten, sehr gute Dienste geleistet. Wir gehen dabei nicht vom Lateinischen aus und nicht vom Französischen, sondern von der deutschen Satzlehre und nehmen als Grundlagen der Einteilung die Teile und die Arten des Satzes. Man kann auf diese Weise viel leichter die Übereinstimmungen und Abweichungen der verschiedenen Sprachen nachweisen. So z. B. giebt es im Französischen keinen Dativus instrumenti. Das steht auch nicht in unserem Lehrbuche. Der Schüler lernt vielmehr, daß es im Französischen keinen eigentlichen Dativ giebt, sondern daß dieser Kasus durch die Präposition ausgedrückt wird. Das ist in der Grammatik deutlich ausgesprochen. Übrigens bekommt der Schüler die Satzlehre nicht in der Sexta, sondern erst in der Quarta in die Hand.

Auch auf einige andere Punkte darf ich wohl noch eingehen. Wenn ich meine innerste Überzeugung aussprechen soll, so bitte ich, es nicht übelnehmen zu wollen, wenn ich sage: ich glaube, daß die von uns gewählte Schulform die bessere ist, und daß damit auf die Dauer größere Erfolge zu erreichen sein werden. Das pädagogische Prinzip, von dem wir ausgehen, ist dasselbe, das Ratichius schon ausgesprochen hat; erst eine Sache gründlich vornehmen und dann erst zu etwas Neuem übergehen. Nihil novi ante prioris solidam cognitionem. Das Französische hat bei uns drei Jahre für sich allein, und es wird ein gewisser Abschluß hierin erreicht. Dann setzt das Lateinische ein mit einem zweijährigen Kursus von wöchentlich je zehn Stunden. Die Wucht, mit der so der Unterricht jeder einzelnen Sprache auftritt, wirkt mehr, als wenn man die beiden Sprachen von früh an nebeneinander lehrte. Ebenso gestaltet sich der Unterricht des Griechischen, wenn er mit einer großen Stundenzahl in reiferem Alter

mit Energie betrieben wird, ganz anders. Wir haben etwas, was das alte Gymnasium nicht hat, daß von Zeit zu Zeit ein neuer wissenschaftlich bedeutender Gegenstand eintritt. Das alte Gymnasium krankt daran, daß alle Dinge, die später zu einem gewissen Abschluß geführt werden sollen, sehr früh angefangen werden, zu einer Zeit, wo der Schüler noch keinen Begriff davon hat, was später damit werden soll. Die Elemente aller drei Sprachen werden nebeneinander gelehrt, und das Interesse kann an keiner Stelle kräftig ansetzen. Wir haben gewissermaßen eine Wellenbewegung des Interesses. Wenn die eine Welle verläuft, setzt die andere ein. Man kann in diesen Dingen ja auch anderer Ansicht sein, ich bestreite niemandem seine Überzeugung. So wie wir unsere Ansicht nicht anderen aufdrängen, so möge man jedem seinen Weg lassen. Wenn eine Lehrerschaft von der Richtigkeit der hier vorgetragenen Gedanken überzeugt ist, möge man sie arbeiten lassen und das Prinzip der Freiheit wahren.

Seiner Excellenz v. Funck muß ich darin beipflichten, daß ich vorhin mich etwas zu zaghaft ausgedrückt habe. Thatsächlich ist meine Überzeugung, daß nun, wo die drei höheren Schulen gleichberechtigt sind, die Angleichung dieser Schulgattungen in den untersten Klassen mit der Zeit sicher erfolgen wird. Es ist das ein Zug, der in allen Dingen sich beobachten läßt: gleiche Berechtigungen führen mit der Zeit zur Annäherung. Das wird wohl auch hier nicht ausbleiben. Indessen kann man einer späteren Zukunft überlassen, wie sich dieser Ausgleich vollziehen wird. Ob die neue Schulform sich in der Praxis bewährt, muß sich herausstellen, wenn an Orten, wo die Verhältnisse minder günstig sind, der Versuch gestattet wird. Gelingt er hier nicht, so ist ja der Gegenbeweis erbracht. Die Vorteile, die diese Schulform in praktischer Hinsicht hat, werden höchstwahrscheinlich bei sehr vielen kleinen Orten den Wunsch wecken, den gemeinsamen Unterbau herstellen zu dürfen. Möge man dem nachgeben. Übrigens habe ich mir das nicht in der Weise gedacht, daß Nebenkurse neben den Hauptklassen eingerichtet werden, wie Herr Professor Dr. Kropatschek bei meiner Auseinandersetzung glaubte annehmen zu sollen, sondern vielmehr, daß Parallelklassen etwa von Untertertia bis Untersekunda eingerichtet werden.

Nach den Plänen, die vorgelegt werden können, sind nur vier Lehrkräfte notwendig, um mit einem Gymnasium eine Realschule bis Untersekunda oder mit einer Realschule die entsprechenden Gymnasialklassen zu verbinden. Wenn man bei geringer Schülerzahl Kombinationen einrichten will, genügen zwei oder unter Umständen nur ein Lehrer, um bis zum Schlusse der Obertertia eine Gymnasialabteilung mit einer Realabteilung zu verbinden. Das sind große Vorzüge, wegen deren die kleinen Kommunen vielfach schon jetzt den Wunsch geäußert haben, diese Schulform einführen zu dürfen.

Der Antrag, den Seine Excellenz v. Funck gestellt hat, und dem ich mich anschließen möchte, geht dahin, in solchen Verhältnissen den gemeinsamen Unterbau fördern zu wollen, nicht bloß ihm nicht entgegenzutreten. Es würde allerdings eine Ungleichheit im ganzen Schulwesen hervorgebracht werden, wenn nur da, wo die Kommunen darüber zu entscheiden haben, diese Schulform bewilligt wird, und wenn die Königlichen Behörden sich ablehnend verhalten wollten. Die Voraussetzung würde wohl sein: sofern die betreffenden Bevölkerungskreise es wünschen. Ferner darf man voraussetzen, daß unsere Schulform nur da eingeführt wird, wo das Lehrerkollegium sich nicht abgeneigt zeigt. Widerstreben die Lehrer, so

sollte man die ehrenwerte Gesinnung dieser Männer achten und ihnen nicht etwas oktroyieren, was sie ablehnen.

Dr. Germar: Excellenz! Meine Herren! Der Herr Finanzminister hat mir aufgetragen, darzulegen, daß und aus welchen Gründen es einem dringenden Bedürfnis der kleinen Orte und des platten Landes entspricht, daß in einer Anzahl von Gymnasien und Realgymnasien der Unterricht in dem Latein bis zur Tertia und, um das gleich hinzuzufügen, der Gymnasialunterricht im Griechischen bis zur Untersekunda hinaufgeschoben wird, daß diesem Bedürfnis aber vollständig genügt wird, wenn eine solche Einrichtung an einer beschränkten Anzahl von Gymnasien, die indes thunlichst über das ganze Staatsgebiet verteilt sein müssen, stattfindet.

Ich glaube, durch die Beschlüsse zu der ersten Frage über die Berechtigungen der Pflicht nicht überhoben zu sein, diesem Auftrage zu entsprechen, weil ich die Auffassung teile, die Excellenz v. Funck bereits dargelegt hat, daß eine wesentlich eingreifende Änderung der Lage, in welcher die Eltern mit schulpflichtigen Söhnen in den kleinen Orten und auf dem platten Lande sich befinden, infolge dieser Beschlüsse, auch wenn sie ausgeführt sein werden, nicht eintreten wird. Wenn man sich z. B. in die Lage des Einwohners eines derartigen Ortes versetzt, der wünscht, daß sein Sohn Theologie studiert, dann wird man einräumen müssen, daß es für ihn auch in Zukunft im höchsten Grade unerwünscht ist, wenn an seinem Domizil sich nur eine Realanstalt befindet, mag dieselbe auch als gleichberechtigt mit einem Gymnasium bezeichnet werden. Denn damit wird die Schule noch nicht geeignet zur Vorbildung für das Studium der Theologie. Und wer dieser Ansicht sein sollte, würde erfahren, daß dieselbe nicht zutrifft, sobald sein Sohn die Universität bezieht. Denn dann würde letzterer zunächst noch einen mehrjährigen Kursus im Vorseminar zu absolvieren haben.

Nun ist Herr Direktor Reinhardt bereits in einzelnen Beziehungen auf die Lage der Eltern schulpflichtiger Söhne in den kleinen Orten und auf dem platten Lande näher eingegangen. Er hat hervorgehoben, daß es der Regel nach in kleineren Orten nicht möglich sein wird, mehr als eine höhere Schule zu errichten. Ich füge hinzu, daß diese Schule sogar häufig nur mit den Klassen bis einschließlich der Untersekunda wird ausgestattet werden können. Dieselbe als Realschule auszugestalten, entspricht meistens dem Interesse der weit überwiegenden Menge der Bevölkerung nicht nur der kleineren Städte, sondern auch des platten Landes, welches auf den Verkehr in diesen kleinen Städten angewiesen ist. Dagegen befinden sich, wenn demgemäß verfahren wird, alle die Eltern, welche wünschen, daß ihre Söhne demnächst studieren, in einer außerordentlich schwierigen Lage, solange es keine Schulen giebt, die Latein in einem späteren Zeitpunkte als mit der Sexta beginnen; denn dann sind diese Eltern, wenn sie den Söhnen die geeignete Ausbildung gewähren wollen, genötigt, die Kinder mit vollendetem neunten Lebensjahre aus dem Hause zu entfernen. Zur Vermeidung der damit verbundenen ernsten Bedenken und hohen Kosten müssen sie dringend wünschen, daß die Schule ihres Wohnorts gymnasialen Charakter erhält. So gering nun auch die Zahl der in dieser Lage befindlichen Eltern sein mag, so haben sie doch meistens großen Einfluß und erreichen infolgedessen erfahrungsmäßig sehr oft ihr Ziel, daß die Schulen in den kleinen Orten als Gymnasialanstalten eingerichtet werden mit den höchst unerwünschten Folgen für die große Mehrzahl der Einwohner

der Städte und des ihnen nahe belegenen platten Landes, welche Herr Direktor Reinhardt geschildert hat.

Wird andererseits dem Drängen der höheren Stände nicht nachgegeben und die Schule als Realanstalt eingerichtet, dann tritt die für die kleinen Städte sehr nachteilige Folge ein, daß die sogenannten Honoratioren, wenn irgend thunlich, den Ort verlassen und bei freier Wahl der Niederlassung anderen mit Gymnasien ausgestatteten Orten den Vorzug geben.

Diese großen Schwierigkeiten, welche gegenwärtig einer dem Interesse der beteiligten Bevölkerung entsprechenden Entwicklung des höheren Unterrichtswesens entgegenstehen, werden in weitem Umfang beseitigt, wenn an einer Anzahl von Gymnasien und Realgymnasien der Unterricht in der lateinischen Sprache erst in Tertia, in der griechischen Sprache erst in Untersekunda beginnt. Alsdann wird durch den Unterricht in der Realschule dem Bedürfnis aller Einwohner der kleineren Orte und des zu denselben in naher Beziehung stehenden platten Landes bis zum vollendeten 12. Lebensjahre ihrer Kinder ohne weiteres genügt, und mit geringen Mehrkosten ist es möglich, neben dem Unterricht in der Tertia der Realschule Parallelunterricht in der lateinischen Sprache zu erteilen, denjenigen Knaben mithin, welche studieren sollen, die Möglichkeit zu bieten, bis zum vollendeten 14. Lebensjahre im elterlichen Hause zu bleiben und erst dann auf eine Anstalt überzugehen, wie man sie zunächst in Frankfurt a. M. einzurichten begonnen hat.

In ganz besonders schwieriger Lage befinden sich ferner jetzt alle diejenigen Eltern auf dem platten Lande, die nicht so nahe bei Schulorten wohnen, daß sie täglich ihre Kinder hin- und zurückschicken können. Für diese Eltern bildet einen der größten Nachteile des abgeschiedenen Lebens die Sorge, wie sie ohne zu große Kosten ihre Kinder in geeigneter Weise unterrichten lassen können. Wird dagegen der Unterricht an einer Anzahl von Gymnasien im Latein bis zur Tertia aufgeschoben, so ist es für die Eltern sehr erleichtert, den Kindern wenigstens bis zum 12. Lebensjahre geeigneten Unterricht im elterlichen Hause, sei es allein, sei es in Verbindung mit benachbarten Familien zu geben oder geben zu lassen, der oft auch den Söhnen gemeinschaftlich mit den Töchtern wird erteilt werden können. In solchen Häusern, in denen das Familienhaupt Gymnasialunterricht erhalten hat, wird es oft möglich sein, auch noch den lateinischen Unterricht für die Tertia im elterlichen Hause erteilen zu lassen. Dieses Ziel zu erreichen, ist ein dringendes soziales Bedürfnis.

Auch das Interesse derjenigen kleinsten Städte, welche zwar in der Lage sind, neben der Volksschule eine Mittelschule einzurichten, in denen jedoch ein ausreichendes Bedürfnis für die Einrichtung einer Realschule nicht besteht, wird durch die Hinausschiebung des Latein bis zur Tertia gefördert. Denn auch der Übergang aus der Mittelschule in die Tertia eines so eingerichteten Gymnasiums oder Realgymnasiums ist im Vergleich mit dem gegenwärtigen Zustande sehr erleichtert.

Endlich ist diese Einrichtung sehr geeignet, das Interesse auch derjenigen kleineren Mittelstädte zu fördern, welche den berechtigten Wunsch haben, neben einem Gymnasium oder Realgymnasium eine Realschule zu besitzen. Anstalten, deren Unterricht mit dem Latein beginnt, sind in kleineren Orten oft in den drei unteren Klassen schwach besucht. Infolgedessen ist ihre Unterhaltung sehr teuer. Die Klassen können eine weit größere Zahl von Schülern aufnehmen und würden sie erhalten, wenn der Unterricht in denselben wie bei dem reformierten Frankfurter

Gymnasium realistisch organisiert wäre und sie zugleich die unteren Klassen einer Realschule bildeten. Die Bildung dieser drei untersten Klassen der Realschule würde dann nicht nur keinen Mehraufwand herbeiführen, sondern es würden durch die erhöhte Einnahme an Schulgeld noch Mittel gewonnen werden, um Realklassen für Tertia und Untersekunda der Anstalt anzuschließen.

Aus meinen Ausführungen werden Sie entnommen haben, wie wenig zutreffend die Annahme sein würde, daß diejenigen, die aus den hervorgehobenen wichtigen sozialen Gründen die Fortsetzung des Frankfurter Versuches befürworten, von diesem Standpunkte aus wünschen müßten, durch allgemeine Durchführung solcher Organisation einen Bruch mit den sonst bestehenden Verhältnissen zu bewirken. Zur Erreichung der erstrebten Vorteile genügt es, wenn eine Anzahl solcher über das ganze Staatsgebiet in angemessener Weise verteilter Anstalten eingerichtet wird. Gegenwärtig sind wir mitten in einer solchen Entwicklung begriffen und das darf wohl als ein anerkannter Verwaltungsgrundsatz bezeichnet werden, daß eine schon während mehrerer Jahre durchgeführte Organisation nicht zu unterbrechen ist, bevor ein sicheres Urteil über ihren Wert erreicht worden, daß vielmehr das Bestreben dahin gerichtet werden muß, daß der Versuch zu einem befriedigenden Ergebnis führt. Deshalb halte ich es in Übereinstimmung mit Exzellenz v. Funck für notwendig, daß auch in denjenigen Landesteilen, in denen Anstalten der in Rede stehenden Art noch nicht vorhanden sind, wenigstens einzelne so organisierte Schulen errichtet werden, damit in der obgedachten Weise vorgebildete Knaben in diese höheren Anstalten ohne Schwierigkeit übergehen können.

Dann noch ein Wort über die Hinausschiebung des lateinischen Unterrichts bis zur Quarta. Die hiermit verbundenen Vorteile würden weitaus zurücktreten gegen die Erfolge, welche von der Hinausschiebung des lateinischen Unterrichts bis zur Tertia erwartet werden dürfen. Da anerkannt wird, daß der in Frankfurt a. M. nach letzterer Richtung gemachte Versuch wohlbegründete Aussicht auf ein günstiges Ergebnis bietet, mindestens aber nicht der Gegenbeweis geführt ist, so spreche ich mich dafür aus, daß bei den neu zu errichtenden reformierten Anstalten wenigstens im allgemeinen in Übereinstimmung mit der Frankfurter Organisation verfahren wird.

Meine Herren, gestatten Sie mir, hervorzuheben, daß ich mich absichtlich auf die Seite der uns beschäftigenden Frage beschränkt habe, welche der Finanzverwaltung aus der täglichen Berufsarbeit besonders nahe liegt. Die Stellungnahme des Herrn Finanzministers ist bestimmt durch die Schwierigkeiten, welche sich gegenwärtig fortdauernd der Erfüllung der notwendigen Aufgabe entgegenstellen, in angemessener Weise das Schulbedürfnis in kleinen Orten und für das platte Land zu befriedigen. Von keiner wesentlichen Bedeutung ist dabei aber der Wunsch, den Staatsfinanzen Ausgaben zu ersparen, entscheidend ist vielmehr die Überzeugung, daß es im dringendsten Interesse der Bewohner der kleinen Städte und des platten Landes liegt, daß der in Frankfurt begonnene Versuch gefördert wird.

Dr. Münch: Ich hatte eigentlich gewünscht, meinem verehrten Freunde Jäger unmittelbar zu antworten. Inzwischen sind Armee und Finanzverwaltung mächtig zum Worte gekommen und da werden solche inneren Gründe, wie ich sie vorzubringen habe, nicht mehr so schwer wiegen. Trotzdem möchte ich, daß auch sie in Betracht kommen.

Theoretische Bedenken, wie sie Jäger, mit dem ich mich in so vielen wichtigen Fragen eins weiß, entwickelt hat, vermögen meines Erachtens überhaupt nicht leicht die Entscheidung zu geben. Nicht auf dem Wege der Demonstration, sondern nach der unmittelbaren inneren Wertung der Dinge wird eine derartige Entscheidung gefunden.

Die erwähnte allgemeine Abneigung der Gymnasiallehrer gegen die Neuerung darf nicht zu sehr ins Gewicht fallen; der Stand als Gesamtheit hat sich auch in der Vergangenheit öfters ablehnend und starr gezeigt gegen Neuerungen, die doch durchdringen mußten.

Auch der Hinweis auf die Jahre 1866 und 1870 kann wohl nicht wirklich die Trefflichkeit unserer Lehranstalten so, wie sie nun einmal waren, beweisen. Was Herr General v. Funck in dieser Beziehung sagte, habe ich meinerseits fast wörtlich so einmal schriftstellerisch ausgesprochen: auch die Armee hat doch wohl einigen Anteil an jenen großen Erfolgen, und sie hat 1871 alsbald nach dem Einzuge angefangen mit Reformen. Und die Nationen, die zu überwinden uns beschieden gewesen ist, hatten mehr oder weniger die gleichen Unterrichtsanstalten wie wir selbst. Ich kann auch nicht die große Scheu vor dem Utilitarismus teilen, am wenigsten, wenn es nationaler Utilitarismus ist.

Wenn ein System sehr lange Zeit in Geltung bleibt, so verliert es mehr oder weniger von seiner anregenden Kraft; Änderungen wirken da belebend. Und das ist so für die Lehrer, die Schüler und auch die Eltern in Frankfurt hervorgetreten. Aber nicht nur in Frankfurt oder an einigen anderen bevorzugten Orten ist der Versuch gut ausgefallen; auch hier in Schöneberg, wo keineswegs besonders günstige Verhältnisse ihm zu gute kommen, gedeiht der Versuch sichtlich. Ich will nicht schlechthin mich für oder gegen diese Schulform erklären, aber wir müssen dem Versuch sein Lebensrecht voll lassen, und ich fürchte, daß durch die These und namentlich die Anträge, wie sie gestellt worden sind, dieses Lebensrecht verkümmert wird. Die These mit den Worten „es ist zur Zeit nicht ratsam“ widerrät ja den Kommunen die Einrichtung solcher Schulen. Ich würde die Worte streichen „wenn überhaupt, so doch“, beantrage dafür aber den Zusatz „allgemein“ vor „einzurichten“.

Was im Schlußsatz die Worte „namentlich in Hinsicht auf Realgymnasien“ betrifft, so möchte ich für deren Streichung eigentlich nicht sein; denn gerade bei den Realgymnasien liegt der Versuch besonders nahe.

Wir dürfen ja wohl nicht so weit gehen, den Frankfurter Reformplan endgültig zu empfehlen an demselben Tage, an dem wir den bedeutungsvollen Beschluß wegen der Zulassung zu den akademischen Studien gefaßt haben. Aber den Versuch des Reformlehrplans hemmen zu wollen, halte ich für unrecht, und die praktischen Gesichtspunkte, die von seiten des Herrn Generals und des Herrn Wirklichen Geheimen Ober-Finanzrats angeführt sind, müssen doch wohl auch als recht gewichtig anerkannt werden.

Dr. van der Borght: Ich bin selbst Gymnasialabiturient und kann vielleicht deshalb, zumal ich nicht auch gleichzeitig praktischer Schulmann bin, eine gewisse Unbefangenheit für mich in Anspruch nehmen. Ich selbst mache kein Hehl daraus, daß nach meiner Meinung und nach dem, was ich habe beobachten können, jedenfalls für den Gedanken des Reformgymnasiums eine ganze Menge sowohl

schultechnischer als auch praktischer Erwägungen sprechen. Aber ich gebe zu, daß eine derartige Frage nicht theoretisch zu lösen ist.

Die Debatte zeigt, daß Ansicht gegen Ansicht steht, und daß es nicht gut möglich ist, zwischen den Ansichten eine Vermittelung zu erzielen. Das wird noch mehr erschwert, wenn eine Auffassung über die Bedeutung der Gymnasien zu Tage tritt, die ganz unberechtigt ist.

Herr Direktor Jäger sagte: die Aufgabe des Gymnasiums sei, durch die Wissenschaft zur Wissenschaft zu erziehen. Wenn das der Fall wäre, dann wäre es das größte Unrecht, dem Gymnasium die Berechtigung für alle Berufe zu geben. Wir haben ihm die Berechtigung nicht bloß für die wissenschaftlichen, sondern auch für die praktischen Berufe gegeben. Also muß die Aufgabe des Gymnasiums anders bezeichnet werden. Wir wollen eine Anstalt haben, die fürs Leben überhaupt vorbildet. Ich muß auch sagen, daß es mir nicht so gegangen ist, wie Herrn Direktor Jäger, daß ich meine ethischen Begriffe aus dem Latein geholt hätte, und ich glaube, wenn wir ehrlich sind, müssen wir sagen: es giebt doch noch andere Quellen der ethischen Begriffe als das Latein. Wir haben im Deutschen, in der Religion, in der Geschichte Elemente sittlicher Auffassung, die vielleicht für den Schüler noch viel mehr Wert haben in der Praxis als das, was im Latein steckt.

Es ist auch nicht richtig, daß der „monumentale Hintergrund" des Lateins so große Bedeutung hat. Wer erlebt und fühlt denn den monumentalen Hintergrund? Der Lehrer, nicht der Schüler. Ich habe noch keinen Sextaner oder Quintaner gefunden, der eine Ahnung davon hatte, daß ein monumentaler Hintergrund hinter dem Latein steht. Mit solchen Gründen soll man die Position des Lateinischen nicht verteidigen. Daß sehr gewichtige praktische Gründe für die spätere Entscheidung: ob nach der gymnasialen oder realen Richtung — sprechen, ist von Excellenz v. Funck schon ausgesprochen worden. Das ist ein Punkt, den Herr Albrecht meines Erachtens entschieden unterschätzt hat. Wir alle, die wir in dieser Beziehung gewissermaßen Konsumenten sind, leiden recht schwer darunter, daß wir, früher vom ersten Jahre, später vom dritten oder vierten Jahre ab uns entscheiden müssen, wohin der Junge gebracht werden soll; das ist in einem so jungen Alter thatsächlich noch nicht zu sagen. Je weiter wir die Entscheidung hinausschieben können, desto besser und wertvoller ist es für uns.

Noch viel wichtiger sind die wirtschaftlichen Gesichtspunkte, die Herr Geheimrat Germar ausgesprochen hat. Es ist wahrhaftig keine Kleinigkeit für die Eltern, ob sie die Kinder bis Obertertia bei sich behalten können oder anderswohin bringen müssen. Die meisten Orte haben nur eine Anstalt und können nicht mehrere nebeneinander haben. Wenn da eine längere Frist hindurch den Kindern das häusliche Leben erhalten wird, ist es besser, als wenn sie in andere, wenn auch beste Pflege gebracht werden. Es ist auch billiger; es belastet die Eltern mit geringeren Erziehungsausgaben.

Immerhin steht die Frage so, daß man zur Zeit nicht berechtigt ist, auf der einen Seite den Gedanken des Reformgymnasiums abzulehnen, aber auch nicht berechtigt ist, ihn auf der andern Seite schlechthin zu verallgemeinern. Man würde ihn auch praktisch noch nicht verallgemeinern können, schon deshalb nicht, weil das erforderliche Lehrermaterial zur Zeit nicht zur Verfügung stehen würde. Das ist ein Punkt, der uns, selbst wenn wir für das Reformgymnasium sind, mahnen müßte,

langsam vorzugehen. Es ist aber auch niemals beabsichtigt worden, von heute zu morgen alle Gymnasien in Reformgymnasien umzuwandeln; man will nur das eine neben dem andern haben. Das letzte Wort in der Sache ist noch nicht gesprochen. Das Reformgymnasium ist ein Versuch, den gemacht zu haben Frankfurt a. M. und Altona sich ganz besonders rühmen dürfen, ein Versuch, der wahrscheinlich weitere Folgen haben wird, aber dessen endgültiges Ergebnis wir noch nicht haben feststellen können.

Aus diesem Grunde ist es, glaube ich, nicht berechtigt, dem Antrage Jäger nachzugeben, der speziell auch das Wort „zur Zeit" streichen will. Wenn wir das Wort „zur Zeit" streichen, dann sprechen wir eine unbedingte Verurteilung einer Sache aus, über die ein unbedingtes Urteil weder die Gymnasialleiter, noch die andern Kreise heute abzugeben in der Lage sind. Ich glaube: das würde ein Unrecht sein gegen die doch von ernstem Streben getragenen Versuche, die in dieser Beziehung gemacht werden.

Ich kann mich von diesem Gesichtspunkte aus im wesentlichen mit dem Gedanken der Resolution einverstanden erklären. Ich glaube aber auch, daß man vor dem Worte „einzurichten" den Zusatz wird machen müssen, der vorhin von Herrn Münch angeregt ist, aus dem Grunde, weil die jetzige Fassung an dieser Stelle so aussieht, als ob man nun irgend eine weitere Entwicklung der Sache gar nicht will.

Das ist nicht die Absicht der Resolution. Ich verweise in dieser Beziehung auf den zweiten Satz. Da wird von der zweckentsprechenden „Weiterführung" der Versuche gesprochen. Ich fasse das so auf, daß damit nicht nur die Fortexistenz der bisherigen Reformanstalten gestattet werden soll, sondern es soll damit auch zum Ausdruck gebracht werden, daß in den Gebieten, in denen stärkere Wünsche nach dieser Richtung bestehen, das Ministerium versuchen wird, noch weitere Versuche zu ermöglichen, um auf breiterer Grundlage die Sache erproben zu können und um auch aus den Versuchen den Faktor des glücklichen Zufalls ausscheiden zu können, der in Frankfurt mitgewirkt hat. Ein so gutes Material wie dort hat man nicht überall zur Verfügung. Schon im Interesse der Wahrheit müssen wir die Erweiterung der Versuche wünschen. — Ich ersehe aus den Bewegungen des Herrn Ministerial-Direktors Dr. Althoff, daß diese meine Auffassung des Wortes „Weiterführung" richtig ist.

Ich stimme der Resolution zu, unter der Voraussetzung, daß das Wort „allgemein" eingeschoben wird.

Freiherr **v. Seckendorff:** Gestatten Sie mir als dem Vertreter eines kleinen Ressorts, aber eines so begeisterten Lehrerkollegiums, welches unter mir steht — 100 gegen 6000 in Preußen — auch noch ein Wort. Ich darf der Freude Ausdruck geben, daß gerade noch zu guterletzt eine Anzahl Redner dafür eingetreten sind, daß der Anfangsunterricht des Französischen doch seine große Bedeutung hat. Wer die geistvollen Ausführungen in dem Korreferat des Direktors Ziehen gelesen hat, wird mit mir der Ansicht sein, daß es sich wahrlich lohnt, auf breiterer Basis diese Versuche weiter fortzuführen und sie sogar staatlich nach Möglichkeit zu unterstützen. Das Kadettenkorps hat das allergrößte Interesse daran, daß demnächst, nach kaum zehn Jahren, das Frankfurter und Altonaer System wird hervortreten und sagen können: unsere Erfahrungen sind gemacht; wir glauben, der Allgemeinheit einen Dienst zu erweisen, wenn dieser Unterbau allgemein eingeführt wird.

Wir stehen auf dem Standpunkte, daß wir etwas Halbes in keiner Weise gutheißen können.

Ich sympathisiere in dieser Beziehung ganz und voll mit den Vertretern der altklassischen Bildung, die sich heute geäußert haben. Es gilt auch bei uns zu erreichen die Vertiefung des Wissens; das streben wir an mit allen Mitteln. Ich möchte aber nicht unerwähnt lassen, daß auch die Altphilologen des Kadettenkorps zum bei weitem größten Teil die Ansicht teilen, die Direktor Ziehen so vortrefflich hier niedergelegt hat. Wir erblicken in dem Anfangsunterricht im Französischen vor allen Dingen die größere Gründlichkeit. Insofern begegnen wir uns mit den Ansichten und Absichten der altklassischen Bildung: wir wollen erreichen, daß wir die Disziplinierung des Geistes an den neueren Sprachen so gründlich betreiben, daß wir an das Studium aller Wissenschaften herantreten können. Das kann nur gewährleistet sein, wenn thatsächlich die Lehrkräfte hierzu ausreichend vorhanden sind, was momentan noch nicht der Fall ist, und ferner, wenn es gelingt, die Lehrer auf ein noch höheres Niveau zu bringen wie heute. Es wird künftig allerdings nur dann gelingen, zu dieser Gründlichkeit, zu dieser Disziplinierung des Geistes zu gelangen an dem Studium der neueren Sprachen, wenn begeisterte und begeisternde Leiter und wenn theoretisch und praktisch hervorragend gebildete Lehrer da sind, die in den Geist der neueren Sprachen eingedrungen sind und es verstehen, in disziplinierender Art und Weise und nicht bloß in sprechender Weise die Kenntnisse in der französischen und englischen Sprache auf die Schüler zu übertragen.

Deshalb kann ich nur den Wunsch aussprechen, daß nicht nur eine Zulassung auf breitester Basis, sondern eine Begünstigung des Staates eintreten möge in der Art, daß Seminarien gegründet werden, in denen neusprachliche Lehrer eine Ausbildung finden, wie sie die Wichtigkeit der Disziplin erfordert. Wir haben Seminare für alle möglichen Sprachen, aber ein Seminar, in dem die neueren Fremdsprachen: Englisch und Französisch, getrieben werden, nur insofern, als Direktor Schulze vom Französischen Gymnasium im Jahre sechs Lehrer für Preußen ausbildet.

Ich möchte mich also lebhaft von seiten des Kadettenkorps für das Frankfurter System aussprechen. Es möge gelingen, daß wir über kurz oder lang das erstrebenswerte Ziel erreichen, diesen Unterbau allgemein einführen zu können. Das Kadettenkorps kann nicht isoliert vorgehen; seine Ziele sind an sich klar. Das volle Beherrschen der neueren Sprachen ist nur zu erreichen, wenn diese Erfahrungen zum Abschluß gelangt sind, die Vorbedingungen geschaffen sind: eine gründliche Methode, dann eine Heranbildung von Lehrern, wie sie zu diesem Berufe notwendig ist.

Ich schließe meine Bemerkungen mit der Versicherung, daß auch seitens meiner Lehrer vollständig dem vorgelegten Leitsatze in der von Seiner Excellenz dem General der Infanterie Freiherrn v. Funck abgeänderten Fassung zugestimmt wird.

Dr. Schwalbe: Ich möchte nur noch ganz kurz meine Erfahrungen über die Reformschule mitteilen. Der naturwissenschaftliche und mathematische Unterricht, den ich kennen gelernt habe, ist bei dem Frankfurter System nicht so entwickelt, wie es bei den anderen Systemen möglich gewesen ist. Ich halte mich für verpflichtet, ausdrücklich zu bemerken — ich bin auch in Schöneberg gewesen

und glaube, auf diesem Gebiete ziemlich viele Erfahrungen zu besitzen —: es ist die sprachliche Seite immer noch auf allen unseren Schulen das Hauptmoment der Bildung. Es wird ja wahrscheinlich so bleiben, aber das muß betont werden, weil die andere Seite auch nicht zu kurz kommen darf. Deshalb möchte ich aufrecht erhalten, das Wort „namentlich" zu streichen.

(Die Diskussion wird geschlossen.)

Dr. Diels (persönlich): Ich möchte nur eine falsche Auffassung des Herrn Dr. Schwalbe berichtigen. Ich habe nicht davon gesprochen, daß die Naturwissenschaften im Unterricht minderwertig seien oder einen geringeren wissenschaftlichen Wert besäßen, sondern ich habe nur, indem ich meine Parallele zwischen Französisch und Lateinisch zog, von dem Bildungswert und namentlich von dem logischen Wert dieser beiden Sprachen gesprochen. Es bedarf für diejenigen, die mich kennen, keiner Worte, um festzulegen, daß ich von der Bedeutung der Naturwissenschaften und des naturwissenschaftlichen Unterrichts für die Ausbildung in dem, was ich auch im Lateinischen erstrebe, genau ebenso denke wie Herr Direktor Schwalbe, und daß ich diese Ergänzung für das humanistische Gymnasium, wie für das Realgymnasium für unerläßlich halte. Hier bei dieser Frage Nr. 1 handelte es sich aber gar nicht um die Frage des naturwissenschaftlichen Unterrichts.

Noch einige andere Mißverständnisse! So ist der Ausdruck „Induktion" falsch aufgefaßt worden. Ich meinte natürlich die philosophische Operation, die vom einzelnen zum allgemeinen aufsteigt, und empfahl gerade deswegen die altbewährte Methode des Lateinunterrichts, worin Herr Dr. Schwalbe mit mir ja auch übereinstimmt, im Gegensatz zu der Perthesschen Methode.

Auf weitere Bemerkungen, zu denen mir Herr Direktor Reinhardt Anlaß geben könnte, will ich nicht eingehen, weil die Dinge privatim besser erörtert werden können.

Der **Vorsitzende:** Wir kommen zur Abstimmung. Es liegen verschiedene Anträge vor: zunächst der des Herrn Direktors Dr. Schwalbe, wonach in dem Leitsatz die Worte „namentlich in Bezug auf Realgymnasien" gestrichen werden sollen; mit diesem Antrag hat sich die Unterrichtsverwaltung einverstanden erklärt.

(Der Antrag Schwalbe wird angenommen.)

Dann liegt vor der Antrag Dr. Jäger, die Worte „wenn überhaupt, so doch jedenfalls zur Zeit" zu streichen. Dieser Antrag geht weiter als der Antrag v. Funck, der nur die Worte „wenn überhaupt, so doch jedenfalls" gestrichen wissen will.

(Der Antrag Jäger wird abgelehnt.)

(Der Antrag v. Funck wird angenommen.)

Dann liegt vor der Antrag van der Borght und Münch — dasselbe ist auch von Seiner Excellenz v. Funck beantragt —, hinter dem Worte „des Lateinischen" einzufügen das Wort „allgemein".

(Dieser Antrag wird angenommen.)

Dann kommt endlich der Antrag v. Funck, am Schlusse des Leitsatzes hinter dem Worte „entgegengetreten" einzufügen: „und eine allmähliche Erweiterung desselben gefördert".

(Der Antrag v. Funck wird angenommen.)

Demnach hat der Leitsatz folgende endgültige Fassung erhalten:

Es ist zur Zeit nicht ratsam, einen gemeinsamen Unterbau für die drei Arten der höheren Lehranstalten durch Beginn mit dem Französischen und Hinaufrückung des Lateinischen allgemein einzurichten. Indessen wird einer zweckentsprechenden Weiterführung des damit in Altona, Frankfurt a. M. und an anderen Orten gemachten Versuches nicht entgegenzutreten und eine allmähliche Erweiterung desselben zu fördern sein.

Damit ist auch die Frage 1 erledigt.

(Die Verhandlung wird auf Donnerstag 10 Uhr vertagt.)

Zweite Sitzung

Donnerstag, den 7. Juni 1900, vormittags 10 Uhr.

Der **Vorsitzende:** Vor Eintritt in die Tagesordnung gestatte ich mir einige geschäftliche Mitteilungen zu machen.

Hinsichtlich der Presse dachte ich auf dem richtigen Wege zu sein, wenn ich der Norddeutschen Allgemeinen Zeitung einen objektiven Bericht über den Verlauf und die Hauptergebnisse unserer Verhandlungen zugehen ließe und ebenso — in etwas kürzerer Fassung — dem Wolffschen Telegraphenbureau. Die vielfach irrigen Ansichten der Presse, die schon gestern verbreitet worden sind, veranlassen mich zu der Bitte, Mitteilungen an die Presse nicht gelangen zu lassen. Sie werden in einer Weise ausgebeutet, die dem Gange der Verhandlungen nur nachteilig sein kann.

Sodann möchte ich noch mitteilen, daß der Kommissar des Herrn Justizministers Herr Geheimer Ober-Justizrat Dr. Holtgreven zu dem gestrigen Beschluß über die Berechtigungsfrage eine Erklärung abzugeben beauftragt ist.

Dr. Holtgreven: Es ist mir gestern Abend auf dem Nachhausewege von verschiedenen Herren mitgeteilt worden, wie ein großer Teil der Anwesenden erwartet habe, daß auch der Kommissar des Justizministers zu der Berechtigungsfrage Stellung nehmen würde. Ich habe absichtlich geschwiegen, weil ich davon ausgegangen bin, daß der Leitsatz 8, so wie er angenommen worden ist, mit der gegenwärtigen Rechtslage nicht in Widerspruch treten würde, soweit die Justiz dabei in Betracht kommt. Ich habe aber, um nichts zu versäumen, soeben dem Herrn Justizminister Vortrag gehalten, und hat Seine Excellenz mich beauftragt, folgende Erklärung abzugeben:

> Die Justizverwaltung will gegen den gutachtlichen Vorschlag der Schulkonferenz zu Frage 8 in der angenommenen Fassung unter der selbstverständlichen Voraussetzung Bedenken nicht erheben, daß der Regierung unbenommen bleibt, zu den Spezialkenntnissen im Sinne des zweiten Satzes auch die Kenntnis des Griechischen und Lateinischen zu rechnen.

Der **Vorsitzende:** Wir treten nunmehr in die Tagesordnung ein. Wir kommen zunächst zur Frage 2.

Berichterstatter **Dr. Köpke:** Die Frage geht dahin:

Erscheint es empfehlenswert oder doch unbedenklich,
a) den Anfang des griechischen Unterrichts an den Gymnasien auf eine höhere Stufe, und zwar
α) auf Obertertia,
β) auf Untersekunda,
γ) auf Obersekunda
zu verlegen;
b) an Stelle des Griechischen Englisch wahlweise zuzulassen?

Die Anregung zu einer Änderung der Stellung des griechischen Unterrichts im Lehrplane der Gymnasien geht von zwei ganz verschiedenen Gesichtspunkten aus.

Auf der einen Seite macht sich die Anschauung geltend, daß der Unterricht im Griechischen überhaupt zurückzudrängen, womöglich zu einem wahlfreien Fach im Gymnasiallehrplane zu machen sei. Sie stellt, wie sich aus ihren Äußerungen in der Presse ergiebt, in denen die Forderung auf die Spitze getrieben wird, den Wert des klassischen Bildungsstoffes für die Erziehung der Jugend überhaupt in Frage. Auf der andern Seite war die Beobachtung bestimmend, daß im jetzigen Lehrplane den Schülern der beiden Tertien zu viel zugemutet werde, und daß für diese Klassen eine Erleichterung geboten sei. Diese Erleichterung könne nach Lage der Verhältnisse nur gewonnen werden durch das Hinaufschieben des Griechischen auf eine höhere Stufe. Die Vertreter dieser Richtung nehmen an, daß auch bei einem solchen Hinaufschieben des griechischen Unterrichts die Erreichung des bisherigen Lehrzieles möglich bleiben werde.

Die Gutachten, welche zu dieser Frage eingezogen worden sind, erklären sich in ihrer großen Mehrzahl gegen jedes Hinaufschieben des griechischen Unterrichts und für die Beibehaltung der bisherigen Einrichtung, d. h. für den Anfang des griechischen Unterrichts in Untertertia. Zu den Gutachten gehören — das soll besonders erwähnt werden — auch die Äußerungen sämtlicher Provinzial-Schulkollegien, die in diesem Punkte einstimmig sind. Aber auch von anderer Seite ist dieser Standpunkt vertreten worden. Vorgestern hat, wie schon erwähnt worden ist, in Braunschweig die Versammlung des Gymnasialvereins stattgefunden. Der Aufruf des Gymnasialvereins, der sich gegen jede Verkürzung des griechischen Unterrichts wendet, ist auch, und das will wohl beachtet sein, von dem österreichischen Unterrichtsminister, Herrn v. Hartel, unterzeichnet. Außerdem ist zu berücksichtigen, daß man auch in Bayern, Sachsen, Württemberg, Baden und anderen deutschen Bundesstaaten, wie bekannt geworden, nicht gewillt ist, eine weitere Beschränkung des altklassischen Unterrichts auf den humanistischen Gymnasien mitzumachen.

Sollte trotzdem ein Hinaufschieben des griechischen Unterrichts für geboten erachtet werden, so erklären die Gutachten nahezu übereinstimmend, daß von einem Hinaufschieben nach Obertertia oder nach Obersekunda nicht die Rede sein könne. Mit der Verlegung des Anfanges nach Obertertia, so wird geltend gemacht, werde für die Entlastung der Mittelstufe, wie sie erwünscht sei, wenig gewonnen. Dazu komme, daß bei einer Anzahl von kleineren Anstalten, bei denen beide Jahrgänge der Tertia noch zum großen Teil vereint unterrichtet werden, durch die dann erforderlich werdende weitergehende Trennung eine finanzielle Schwierigkeit bereitet

werde, die nicht unberücksichtigt bleiben dürfe. Die Verschiebung nach Obersekunda aber müsse vollends abgelehnt werden, da sie zweifellos dem griechischen Unterrichte alle Lebenskraft nehmen und ihn wertlos machen würde.

Es würde also nichts anderes übrig bleiben, als den griechischen Unterricht in Untersekunda zu beginnen, vorausgesetzt, daß die dem griechischen Unterrichte bisher zugewiesene Gesamtstundenzahl wenigstens annähernd beibehalten werde. Man beruft sich dabei auf Erfahrungen, die in Frankfurt a. M. gemacht worden sind, wo freilich, wie bekannt, eine Reifeprüfung noch nicht abgehalten worden ist. Mit einem vierjährigen griechischen Unterrichte glauben die Gutachter das Erforderliche erreichen zu können, wenn man eine neue Methode zu Grunde legt, die andere Gesichtspunkte verfolgt als bisher, eine Methode, in Bezug auf welche auf das vorgelegte Gutachten des Herrn v. Wilamowitz hinzuweisen ist.

Nur einen Punkt möchte ich betreffs der Gutachten noch besonders hervorheben, um Zweifel zu beseitigen. Wiederholt wird nämlich in ihnen davon gesprochen, wie zwecklos für Schüler, die mit der Reife für Obersekunda die Schule verlassen, ein einjähriger griechischer Unterricht sein würde. Dem gegenüber ist zu bemerken, daß von einer Nötigung dazu nicht die Rede sein dürfte; es würde dann für diejenigen Schüler, die aus Untersekunda abgehen, ein angemessener Ersatzunterricht eingerichtet werden müssen.

Was die zweite Frage anbelangt, ob es sich empfiehlt, englischen Parallelunterricht einzurichten, so sind gegen den Plan, bei den humanistischen Gymnasien die Wahl zwischen Griechisch und Englisch freizulassen, mancherlei Bedenken geäußert worden.

Vor allen Dingen hat die Ausführung des Lehrplans, wie er sich thatsächlich gestalten würde, ergeben, daß dieses, wenn ich es so nennen darf, englische Gymnasium weder Fisch noch Fleisch sein würde. Man hat das Produkt, das da herauskam, nicht mit Unrecht verglichen mit dem Lichtenbergschen Messer ohne Klinge, an welchem der Stiel fehlt; eine solche Schule sei weder humanistisch genug, noch ausreichend realistisch. In letzterer Beziehung genügt es, darauf hinzuweisen, daß bei dem englischen Gymnasium allein für Mathematik und Naturwissenschaften ein Minus von zwölf Wochenstunden gegen den Lehrplan der Realgymnasien herauskommen würde.

Ein zweiter Einwand, der dagegen geltend gemacht worden ist, ist der, daß der gemeinsame Unterricht der Griechen und Nichtgriechen in fast allen Lehrfächern erhebliche Schwierigkeiten bereiten würde. Es ist nicht nötig, hier auf die Einzelheiten der Ausführungen einzugehen.

Endlich, und das ist vielleicht der gewichtigste Grund, ist man davon überzeugt, daß die Entziehung des allgemein verbindlichen Charakters das Griechische seiner Bedeutung im Lehrplane des humanistischen Gymnasiums verlustig erklären und damit, wie es in dem Gutachten des Herrn Professors Harnack heißt, geradezu zur Sprengung des humanistischen Gymnasiums überhaupt führen würde. Dieses Gutachten liegt vor.

Ich glaube, vorläufig hiermit schließen zu dürfen.

Dr. van der Borght: Diese Frage ist praktisch nur da von Bedeutung, wo Reformgymnasien nicht bestehen, und nur in diesem Sinne möchte ich meine Ausführungen verstanden wissen. Dort, wo Reformgymnasien nicht bestehen, würde

das Hinausschieben des Griechischen ein anderer Weg sein, einen gemeinsamen Unterbau für die beiden Richtungen, Gymnasien und Realgymnasien, zu schaffen.

Für diejenigen, die dem Gedanken freundlich gegenüberstehen, handelt es sich keineswegs darum, die Parole „Los von Athen!“ auszugeben. Ich betrachte im Gegenteil das Griechische als ein Bildungsmittel allerersten Ranges und als einen Wegweiser in die antike Kultur. Das Griechische steht in dieser Hinsicht für mich noch höher als das Latein, weil die griechische Kultur der lateinischen zeitlich und auch sachlich, namentlich auch in Bezug auf Ausgestaltung des Schönheitsbegriffes weit überlegen ist, weil wir in ihr viel mehr das Ideal finden, das bei den Römern schon verdrängt ist. Das Griechische ist zudem eine Sprache von außerordentlicher Reichhaltigkeit der Formen und einer Schönheit des Klanges, die jedes musikalische Ohr erfreut, und die griechische Litteratur ist viel bedeutsamer als die lateinische.

Das alles sind Gründe, die mich veranlassen, an dem Griechischen für das Gymnasium festzuhalten. Ich will es nicht beseitigen und auch nicht beschränken. Ich möchte nur auf den Standpunkt kommen, daß man nicht jeden zwingt, das Griechische mitzumachen, und daß man die Gymnasien von den Leuten entlastet, die für das Griechische nicht geeignet sind. Ein solches Mittel sehe ich in dem Hinausrücken des griechischen Unterrichts. Da ich eine Beschränkung in der Stundenzahl nicht wünsche, so fallen die Bedenken weg, von denen der Herr Referent gesprochen hat, und die vom Gymnasialverein, sowie aus Sachsen, Bayern u. s. w. laut geworden sind; denn diese setzen voraus, daß eine wirkliche, materielle Beschränkung des griechischen Unterrichts eintreten soll. Davon ist nicht die Rede: ich will keine Beschränkung, ich möchte sogar wünschen, daß es möglich wäre, einen Lehrplan zu finden, der das Griechische in dem Sinne, wie Herr Geheimrat v. Wilamowitz es will, pflegt und das Griechische nicht nur als Sprache, sondern auch als Bildungsmittel betrachtet.

Von diesem Standpunkte aus muß auch ich mich gegen eine Hinausschiebung bis Obersekunda aussprechen, weil ich glaube, daß man, wenn man das Griechische in den drei Oberklassen mit Erfolg treiben will, die Stundenzahl so erheblich vergrößern müßte, daß für andere Fächer keine genügende Zeit mehr wäre. Auch die Hinausschiebung bis Obertertia halte ich nicht für geeignet. Die Tertia ist eine Klasse, in der auch die körperliche Entwicklung einen großen Einfluß übt, und in der es daher nicht richtig erscheint, mit einer neuen Sprache einzusetzen. Außerdem möchte ich, daß in Obertertia die eventuell für das Griechische bestimmten Stunden zum Teil dem Lateinischen zugelegt würden, damit die Leute, die nicht auf dem Gymnasium bleiben, mit einer tieferen Bildung in das Leben treten. Es bleibt also, wenn man den Beginn des Griechischen später legen will, nur übrig, mit der Untersekunda einzusetzen. Man hat dann noch volle vier Jahre, und es ist nach den Berichten, die vorliegen, durchaus zu erwarten, daß man bei genügender Stundenzahl das Erforderliche leistet. Man hat es dann mit einem Schülermaterial zu thun, dem schon eine sprachliche Gewandtheit durch die längere Beschäftigung mit dem Lateinischen und Französischen zur Seite steht, so daß es auch das Griechische wohl leichter in sich aufnehmen kann, und daß die gesteckten Ziele sich hier eher als bei jüngeren Schülern erreichen lassen.

Es kommen noch andere Erwägungen hinzu, die schon gestern angeführt worden sind. Die Hinausschiebung des Griechischen ist für die Eltern auch aus wirtschaftlichen Gründen von Bedeutung, weil es dadurch den Eltern ermöglicht

wird, auch ohne Reformgymnasium die Kinder bis zur Absolvierung der Obertertia bei sich zu behalten, selbst wenn am Orte nur eine Art der neunklassigen Schulen vertreten ist. Die Trennung würde erst bei Untersekunda eintreten und erst dann würde man eventuell den kostspieligen und für die Eltern niemals wünschenswerten Weg betreten müssen, daß man die Kinder nach auswärts giebt.

Hinsichtlich der Frage, ob man das Griechische für wahlfrei erklären soll, habe ich ernste Bedenken. Es würde ja wesentliche Vorteile für die Eltern haben, aber es würde auch dazu führen, daß ein jedes Gymnasium sich gabelt in eine rein gymnasiale Abteilung und in eine solche, die keine rein reale ist, aber sich doch der realen Richtung nähert. Dabei kommt noch in Betracht, daß man für Erlernung des Englischen weniger Zeit gebraucht als für die Erlernung des Griechischen. Es würde also für die Schüler, die das Englische statt des Griechischen wählen, ein Vakuum eintreten, und es müßte für diese ein neuer Gegenstand eingeführt werden, oder man müßte diesen in den Realfächern mehr Stunden geben. Wir würden also den ganzen Unterrichtsplan auseinanderreißen müssen.

Will man das Englische berücksichtigen — und das halte ich für nötig —, so bleibt kein anderer Weg als der, den wir beim Hebräischen eingeführt haben, daß man Englisch in den oberen Klassen fakultativ lehrt, ohne das Griechische auszuschalten, wie es ja auch schon geschieht. Bei 31 Unterrichtsstunden in der Woche ist das nicht schwer. Wir haben noch mehr Stunden gehabt und nebenbei noch Englisch', Hebräisch, Stenographie u. s. w. getrieben. Die normal begabten Schüler richten sich hierbei nicht zu Grunde.

Ich möchte empfehlen, daß man sich für Hinausschiebung des Griechischen bis Untersekunda namentlich mit Rücksicht auf die wirtschaftlichen Interessen der Eltern erklärt, aber eine Wahl zwischen Englisch und Griechisch auf den Gymnasialanstalten, jedenfalls zur Zeit, noch nicht als berechtigt und wünschenswert hinstellt.

Dr. Harnack: Was die zweite Frage betrifft, so habe ich weder schriftlich noch auch in der bisherigen Debatte Argumente für wahlfreies Englisch gehört. Ich muß also ohne eine solche Folie die Punkte nennen, die auf das schärfste dagegen sprechen, einen solchen Versuch zu machen.

Das klassische Gymnasium ist darauf gestellt, daß die beiden Sprachen, Griechisch und Lateinisch, Hand in Hand getrieben werden; es ist darauf gestellt, daß diese beiden Sprachen sich gegenseitig beleuchten nicht nur als Sprachen, sondern auch als Kulturen und als Litteraturen. Das läßt sich schon von Anfang an im Unterricht thun, sobald beide Sprachen einsetzen, und es wird auch teilweise von den Lehrern in glänzender Weise ausgeführt. Ich stehe in stetem Verkehr mit Gymnasiallehrern, die in den oberen Klassen des Joachimsthalschen Gymnasiums unterrichten, und unterhalte mich seit Jahren mit ihnen über den Unterricht im Deutschen, im Griechischen und in der Geschichte. Es kann keinem Zweifel unterliegen, daß sowohl der deutsche wie auch der Geschichtsunterricht und — so sollte es wenigstens sein — auch der Religionsunterricht ganz durchdrungen ist von den eigentümlichen Anregungen und Direktiven, die aus der Kenntnis des Griechischen hervorgehen.

Sobald man wahlfreies Englisch einsetzt, hat man nicht nur das Griechische halb oder ganz ausgewiesen, sondern man hat damit den Betrieb der Fächer, die ich eben nannte, einschließlich des Lateinischen, völlig abgeändert. Man kommt dann schließlich darauf hinaus, daß das Griechische und Lateinische nichts wird als

ein elender grammatischer Unterricht. Das Ideal soll doch aber sein, daß der Unterricht so gegeben wird, daß er die großen, einfachen, schönen und zugleich durchsichtigen Verhältnisse des Altertums, welches den Ursprung unserer Kultur bildet, klar vor Augen führt. Wenn diese Art Bildung als für das humanistische Gymnasium maßgebend festgehalten werden soll, so dürfen wir das Griechische nicht für wahlfrei erklären.

Ich weiß sehr wohl, daß man mit Übersetzungen, Vorträgen über Archäologie u. s. w. vieles erreichen kann. Nicht erreichen kann man aber die Arbeit, die jemand daran gesetzt hat, um diese Sprache zu erlernen, und weiter, man kommt nicht über die einfache Thatsache hinweg, daß ein Wort in jeder Sprache unübersetzbar ist. Mit der Sprache hängt ein Stück Geist zusammen, der durch keine Übersetzung wiedergegeben werden kann. Ich habe neulich die Freude gehabt, ein paar junge Leute zu sprechen — genau genommen, steht zwischen ihnen und mir eine Mittelsperson —, die eben das Gymnasium verlassen haben und jetzt die verschiedensten Fächer studieren. Sie wurden gefragt, wie sie es mit dem Homer hielten, ob sie ihn gern aufgeben würden, wenn sie an ihre Vorbildung zurückdächten. Sie antworteten: „nein!" Darauf wurde ihnen gesagt, sie hätten ihn ja deutsch lesen können. Sie entgegneten aber: „solange wir ihn deutsch lasen, war er uns ein Märchen; wenn wir ihn aber griechisch lesen, so ist es die Kenntnis einer Welt, welche kennen zu lernen uns wert ist." Die Sprache ist nicht bloß eine Scheide, worin das Messer des Geistes steckt, sondern sie ist ein Teil des Messers selbst. Wir können nicht übertragen, ohne einen großen Teil zu verlieren, d. h. ins Moderne umzusetzen.

Unsere Kultur hat eine Geschichte, und wenn wir diese Geschichte kennen lernen, so bedeutet das etwas anderes, als wenn wir uns beispielsweise mit der Entwicklung der Tierwelt von ihren Anfängen bis zu den höchsten Stufen, den Säugetieren, beschäftigen. In dieser Entwicklung geht es stetig vorwärts vom Niederen zum Höheren, dort aber in der Geisteswelt treten innerhalb der Entwicklung Erscheinungen auf, die in der Folgezeit nicht mehr überboten werden, sondern den Wert fortwirkender Ideale behalten. Der Unterricht muß hier so geleitet werden, daß wir uns Rechenschaft geben können, wie unsere Kultur geworden ist, wo ihr Ursprung liegt, wo wir uns von ihm aufsteigend entfernt haben, und wo in der Vergangenheit Kräfte, Bildungen, Ideale und Persönlichkeiten zu finden sind, die uns noch heute wie Sterne leuchten können. Wahlfreies Englisch einführen heißt so viel als die Kenntnis der alten Kultur an den Gymnasien abschaffen und eine grammatische Behandlung für diejenigen, welche Theologie und Philologie studieren wollen, an die Stelle setzen.

Ein anderer Teil der Frage geht dahin, ob die Zeit, zu welcher mit dem griechischen Unterricht begonnen werden soll, hinauszuschieben ist. Ich will nicht bezweifeln, daß in vier Jahren das Pensum des Abiturientenexamens absolviert werden kann; ich glaube aber, daß „das Pensum des Abiturientenexamens" an und für sich kein Gesichtspunkt ist, und daß auf diesen elenden Standpunkt sich wohl niemand stellen wird. Das Abiturientenexamen ist nur ein notwendiges Übel, welches der Staat braucht, da er nicht in die Köpfe und in die Herzen hineinzusehen vermag. Gegen das Hinausschieben des griechischen Unterrichts sprechen nun drei Gründe.

Erstens: Wenn man es vermeiden kann, so lehrt man eine Sprache, namentlich eine schwierige Sprache mit außerordentlich harten Anfangsgründen nicht

Knaben, die schon 13, 14 oder 15 Jahre alt sind, sondern beginnt mit dem Unterricht schon, wenn die Knaben erst 11 oder 12 Jahre alt sind. Den Beginn des Unterrichts auch nur um ein Jahr hinausschieben heißt dem heranreifenden Knaben eine heiße Arbeit aufbürden, die man ihm ersparen kann, und führt dazu, daß man ihn in Jahren, wo er bereits zu wissen anfängt, warum er lernt, noch mit Wörtern, langweiligen Regeln und dem Deklinieren von τύχη u. s. w. abplagt.

Unter diesen Umständen mag ja das äußere Ziel erreicht werden; aber — und damit komme ich auf den zweiten Grund — für jede Schule ist die erste Regel: ruhige Arbeit, damit ruhige Bildung entsteht. Wenn nun in vier Jahren Plato und Sophokles erreicht werden soll — und ohne sie ist das Griechische nichts —, dann muß bis auf neun Stunden in der Woche gegangen werden; es muß in diesen Jahren der Betrieb unter Dampf gesetzt werden, was nach meiner Ansicht — und etwas glaube ich in solchen schultechnischen Fragen doch auch mitsprechen zu können — nur schädliche Folgen haben kann. Einmal für das Griechische selber, da es nicht ruhig angeeignet werden kann; ein erraffter Besitz aber macht keine Freude. Sodann aber würden auch die anderen Fächer leiden. Sollten sie auch vielleicht nicht nach der Stundenzahl leiden, so leiden sie doch dem faktischen Interesse nach; der Schüler wird von ihnen auf die schwere und große Sprache abgedrängt, die er in vier Jahren erlernen soll.

Den dritten Grund gegen ein Hinausschieben des griechischen Unterrichts erblicke ich darin, daß das Gymnasium auf den beiden klassischen Sprachen, Lateinisch und Griechisch, beruht und nicht nur auf einer von ihnen. Eine stützt und treibt die andere, und man muß daher den Unterricht in beiden möglichst früh beginnen. Ich habe einen Sohn in Untertertia, der zu Ostern mit Griechisch angefangen hat. Er ist ein mittelmäßiger Schüler, aber es vergeht kein Tag, wo er mir nicht mitteilt, welche Beobachtungen er in Bezug auf Lateinisch und Griechisch bei einem Worte gemacht hat; er ist bereits in der Lage, in seinem Kopfe gewisse Verbindungslinien zwischen den beiden Sprachen zu ziehen und das macht ihm Freude. Es ist also nicht richtig, daß man in Untertertia das Griechische nicht so treiben kann, daß den Knaben das Verständnis aufgeht: hier haben wir es mit zwei Sprachen zu thun, Latein und Griechisch, die zusammen gehören, so verschieden sie auch sind.

Aus allen diesen Gründen muß ich dabei bleiben, das Griechische weder hinaufzuschieben, noch auch für wahlfrei zu erklären, nachdem wir gestern, um jede Schule ihrem Genius zurückzugeben, die allgemeinen Bestimmungen getroffen haben.

Eine andere Frage ist, wie die gestern sub 2 behandelte Angelegenheit hiermit zusammenhängt. Ausnahmefälle giebt es ja überall. Ich würde sie an sich nicht zulassen oder doch nur mit Widerstreben; aber es könnte sein, daß zwingende Verhältnisse lokaler Art es notwendig machen, einen Lehrplan für das Griechische auf vier Jahre auszuarbeiten — und in wie virtuoser Weise dies möglich ist, haben wir ja gesehen.

Ich trage darauf an, daß diese Versammlung sich mit aller Entschiedenheit dafür erklärt,

1. daß das Griechische in Untertertia wie bisher beginnt,
2. daß die Versuche, wahlfreies Englisch neben dasselbe zu stellen, als solche, welche das Wesen des klassischen Gymnasiums aufzulösen geeignet sind, abgelehnt werden.

Dr. Kropatschek: Ich habe es eigentlich bedauert, daß ich auf die Rednerliste gesetzt worden bin, denn ich habe dem, was Herr Professor Harnack ausgeführt hat, nichts hinzuzusetzen; ich kann alles unterschreiben und könnte es, wenn ich es wiederholen wollte, nicht so gut sagen. Gleichwohl möchte ich mir einige Ausführungen gestatten.

Sobald man erklärt — und das hat Herr Professor van der Borght gethan —: ich will keine englischen Nebenkurse in Untersekunda, ich will kein englisches Gymnasium, ist, wie ich aus dem Vortrage des Herrn Referenten entnommen habe, die Hinaufschiebung des Griechischen nach Untersekunda unmöglich. Denn was soll mit einem Schüler werden, der nach einjährigem Besuche die Untersekunda verläßt, um ins Militär einzutreten oder einem bürgerlichen Berufe nachzugehen? Ihn ein Jahr lang mit Griechisch neun Stunden in der Woche zu quälen, halte ich für eine Grausamkeit und geradezu für unverantwortlich. Man kann ihm in diesem einen Jahre nicht so viel Griechisch beibringen, daß er auf dieser Grundlage nach Jahren vielleicht weiterbauen kann.

Herrn Professor Dr. van der Borght möchte ich nun sagen, daß sein Wunsch, es möge Englisch auf den Gymnasien unterrichtet werden, schon in der Dezemberkonferenz vom Jahre 1890 befürwortet und durch den Lehrplan von 1892 erfüllt worden ist. Hierbei möchte ich in Parenthese bemerken, daß seine Ausführung, die Gesamt-Wochenstundenzahl sei nicht zu hoch, mich mit einer wahren Freude erfüllt hat. Ich habe dieselbe Ansicht im Jahre 1890 vertreten, aber damals hieß es: die armen Schüler werden so überbürdet; als Maximum galten 24 Stunden, mehr dürften eigentlich nicht gegeben werden. Ich freue mich, daß eine heilsame Ernüchterung stattgefunden hat.

Ich komme nun auf die Ausführungen des Herrn Professors Harnack zurück, die, wie gesagt, ganz meinen Beifall finden. Eine Sprache in ihren Elementen Schülern von 15 bis 16 Jahren beibringen zu wollen, ist unendlich viel schwieriger, als wenn das in jüngeren Jahren geschieht; die Deklination und die Konjugation, auf welche Herr Professor Harnack hingewiesen hat, sind Dinge, die rein Gedächtnissache sind, und das Gedächtnis ist in den unteren Klassen besser als in den oberen.

Es ist gegen das Griechische und zuweilen auch gegen das Lateinische der Einwurf erhoben: ja, was nützen denn beide fürs spätere Leben? Herr Professor Slaby sagt in seinem Gutachten über Mathematik, er habe einige seiner Hochschüler gefragt, ob sie noch Griechisch lesen, und diese hätten im großen ganzen negativ geantwortet. Beweist denn das das Geringste gegen den Unterricht im Griechischen? Ich möchte mal die Herren Harnack und v. Wilamowitz bitten, ihre Schüler zu fragen, wie viele sich von ihnen noch mit der Mathematik beschäftigen, und ich glaube, sie würden dasselbe Resultat erzielen wie Herr Professor Slaby mit seinen Schülern. Ich kenne viel mehr Mediziner und Juristen, die ein altklassisches Buch zur Hand nehmen als solche, die sich mit Mathematik beschäftigen. In ihrem sechsten Semester können die meisten kaum noch Logarithmen aufschlagen, und trotzdem spricht dies nicht gegen die Mathematik. Ebenso liegt es mit dem Griechischen. Was man im Griechischen den Schülern fürs Leben mitgiebt, ist etwas ganz anderes. Es steht genau so wie mit dem Turnen. Ich kann die Künste auch nicht mehr machen wie vor 40 Jahren in der Hasenheide; aber heute merke ich noch, daß ich geturnt habe.

Herr Professor Harnack hat schon darauf hingedeutet, daß man, als man den Realgymnasien die Berechtigung für alle Fächer zusprach, davon ausgegangen ist, es würde jede Schule in ihrer Eigenart geschützt werden, und daß man nicht darauf ausgehen könne, das humanistische Gymnasium in seiner Entwicklung noch mehr zu stören. Ich möchte mich diesem Wunsche anschließen und die Bitte aussprechen, es bei dem Bestehenden zu belassen; ja, wenn ich als wilder Reaktionär etwas befürworten dürfte, so würde ich wünschen, das Griechische wieder nach Quarta zu verlegen.

Ich möchte mich nun noch mit einigen Worten zu dem Gutachten des Herrn v. Wilamowitz wenden. Es zu kritisieren, ist nicht meine Sache; dazu bin ich nicht sachverständig genug. Aber ich habe mir gesagt — Herr v. Wilamowitz wolle das nicht als einen Witz auffassen —: für den Erzieher eines begabten Prinzen halte ich diesen Entwurf für wohl geeignet, nicht aber für ein Gymnasium, an welchem eine Masse ganz verschieden veranlagter Schüler unterrichtet werden soll, selbst wenn die Lehrer im Griechischen noch besser vorbereitet sind, als es heute der Fall sein soll. Sein Plan eines Lesebuchs ist ja ausgezeichnet, aber Herr v. Wilamowitz mag sich erkundigen, wie viel aus deutschen Lesebüchern gelesen wird. Etwas Ähnliches, wie Herr v. Wilamowitz vorschlägt, haben wir übrigens auch heute schon; es sind die scholae Afranae, wenn sie auch lange nicht so geistreich sind wie der Entwurf des Herrn v. Wilamowitz. So viel die Lehrer auch aus seinen Ausführungen lernen können, — und ich bitte die Unterrichtsverwaltung, diesen seine Ausführungen in die Hand zu geben, — so glaube ich doch nicht, daß nach seinem Plane und selbst mit den Lehrern, wie er sie sich denkt, von Untersekunda ab in vier Jahren das erreicht werden kann, was erreicht werden soll.

Ich möchte nochmals mit Herrn Professor Harnack bitten: rütteln Sie nicht weiter an dem Zustande des Gymnasiums!

Dr. Kübler: Unter dem Eindrucke desjenigen, was wir aus dem Munde des Herrn Professors Harnack gehört haben, und mit tiefem Dank für die Ausführungen, durch die er uns für den griechischen Unterricht innerhalb des Gymnasiums die Richtlinien wieder ins Gedächtnis zurückgerufen hat, möchte ich, da ich nichts hinzuzufügen habe, mir erlauben, einige Worte über die geistvollen Darstellungen zu sagen, welche wir von der Hand seines Amtskollegen, des Herrn Geheimrats v. Wilamowitz, erhalten haben.

Auch diese Auseinandersetzung erfüllt uns mit Bewunderung. Sie ist ein Überblick über das ganze Reich der griechischen Litteratur, und man möchte wünschen, daß ein größeres Stück Litteratur, als es uns bisher auf den Gymnasien möglich gewesen ist, unseren Schülern aus dem griechischen Unterrichte mitgegeben werden könnte. Indessen es wird ein Weltbild von der griechischen Kultur gezeichnet, welches weitab von dem Gebiete liegt, mit welchem wir uns bisher auf den Gymnasien zu beschäftigen gehabt haben und welches wir als das eigentlich klassische bezeichnen.

Wenn das Abiturientenexamen erreicht ist und die Schüler einen Rückblick werfen — in der Regel geschieht es durch ein Lebensbild, welches sie in aller Kürze von ihrem eigenen Entwicklungsgange geben —, dann können wir immer nur sagen, daß der Unterricht im Griechischen ihnen höchst wertvoll gewesen ist.

Einen großen Einfluß auf die geistige Entwicklung der Schüler haben namentlich die Hauptschriftsteller, also vor allem Homer, nächstdem aber der Tragiker Sophokles — denn von Äschylus und Euripides lesen sie auf dem Gymnasium kaum etwas, obwohl auch das möglich ist, und ich selbst habe die Lektüre der „Perser“ von Äschylus nicht übergangen, die von großer historischer Bedeutung ist; alsdann Plato, soweit er ihnen nahe gebracht wird, und zwar nicht bloß seine elementaren Dialoge, sondern auch sein Protagoras und sein Gorgias — ja ich habe auch zweimal ohne Scheu mit den Schülern das *συμπόσιον* gelesen; es kommt hierbei nur darauf an, was für einen Schülercötus man vor sich hat und wie man sich in Bezug auf die sinnlichen Reize, die geweckt werden könnten, zu ihnen stellen kann. Aber daraus werden nach dem Plane des Herrn v. Wilamowitz ganz erhebliche Stücke herausgeschnitten.

Die Schüler lesen nach und nach die Odyssee und die Ilias ex tempore. Es ist sehr wünschenswert, daß man sie mit ihnen zusammen liest. Zu Hause — das ist wohl sehr leicht erklärlich — bleibt eine gewisse Unsicherheit, die sie dazu verleitet, viel zu viel das Wörterbuch zu gebrauchen. Liest man diese Sachen aber mit ihnen zusammen, so lassen sich sehr leicht große Stücke bewältigen und hinterlassen einen Eindruck, wie ihn eine verfrühte und bloß häusliche kursorische Lektüre nicht hervorbringt.

Und nun gar Demosthenes! Wie kann man ihn nur herauslassen wollen! Ich habe angesichts dieser Konferenz und in der Erwartung, daß Seine Majestät der Kaiser ihr beiwohnen würde, im Sinne gehabt, darauf hinzuweisen, daß die Grundlagen des preußischen Gymnasiums in einer Zeit gelegt worden sind, wo unser Vaterland sich im Zustande der tiefsten Erniedrigung befand, und wo man durch eine Steigerung der geistigen Bildung das zu ersetzen hoffte und auch ersetzt hat, was Preußen an äußerer Kraft und Macht genommen war. Im Jahre 1805 hat Friedrich Jacobs in Gotha einige Reden des Demosthenes ins Deutsche übersetzt, um seinen Zeitgenossen ein Bild vor Augen zu halten, und so gut wie die Reden von Fichte in der damaligen Zeit gewirkt haben, ebensosehr haben auch diese Übersetzungen einen tiefen Eindruck gemacht und viele derjenigen hochgehoben, die ihr Blut für das Vaterland hingegeben haben. Demosthenes können wir nicht entbehren.

So sammelt sich ein Chor von Schriftstellern an, von denen es uns besonders wertvoll ist, daß der Inhalt in das Gemüt der Schüler eindringt. Ich wünschte wohl, wir könnten aus der spätgriechischen Litteratur noch manches Stück in die Lektüre des Gymnasiums hineinbringen. Bei rechtem Betriebe halte ich es auch für möglich, daß man ihnen manche von diesen Dingen zur Privatlektüre überläßt, die man dann kontrolliert. Warum sollen sie z. B. die Schrift des Hippokrates *περὶ ὑδάτων* nicht lesen? Ich habe mich immer gewundert, wenn man bei den späteren Schriftstellern wie Polybius u. s. w. hervorhob, sie böten eine besondere Schwierigkeit; ich finde, sie lesen sich leicht. Dionysius von Halikarnaß ist an sich keine Lektüre, die man den Schülern empfehlen könnte; aber einige Abschnitte daraus könnte man ihnen doch anraten. Insbesondere gewährt z. B. der Kampf der Horatier und der Curiatier, wie Dionysius dem Livius gegenüber ihn uns darstellt, ein großes Interesse; das reine Ritterstück wird uns hier von Dionysius erzählt. Wir haben überhaupt eine ganze Reihe von griechischen Schriftstellern, welche zur Lektüre für Gebildete wohl empfohlen werden können — dahin gehören auch patristische —, aber es ist nicht der Bereich, der bisher für

die Schule das Ziel gebildet und sich an den Schülern durchaus fruchtbar erwiesen hat.

Also, um es nochmals zu erwähnen, ich kann mich der Auswahl, die Herr v. Wilamowitz getroffen hat, nicht anschließen, soweit sie etwa schulmäßig werden sollte.

Weiter sagt Herr v. Wilamowitz, die Resultate des griechischen Unterrichts seien nicht genügend. Da möchte ich ihn doch fragen: von wem rührt denn dieser Mangel her? Doch von den Schülern des Herrn v. Wilamowitz! Das sind ja die Lehrer, die wir bekommen! Das ist aber nur eine Zwischenbemerkung, die ich mir auf eine Zwischenbemerkung des Herrn v. Wilamowitz erlaubt habe. Es ist wahr, ich wünschte auch, die Resultate möchten im allgemeinen besser werden. Der Unterricht ist durch Zurücksetzung der grammatischen Übungen in einer Weise gestaltet worden, daß er zuletzt beim Abiturientenexamen bei einem nicht tüchtigen Schüler allerdings nicht zu einem befriedigenden Resultate kommt. Solche Schüler werden Stümper und raten darauf los. Das müßte nicht sein. Wir müßten die grammatische Schulung bis auf die oberste Stufe aufrecht erhalten können.

Es war nach meiner Überzeugung auch verfehlt, daß Bonitz, der als Direktor des Grauen Klosters zuerst für das griechische Skriptum gekämpft und eine Eingabe der hiesigen Gymnasial-Direktoren des Inhalts, es möchte das griechische Skriptum nicht aufgehoben werden, an den Minister veranlaßt hatte, es bei seiner späteren Stellung im Ministerium dahin hat kommen lassen, daß es aufgehoben worden ist. Es kommt für das griechische Skriptum durchaus nicht auf eine Stilprobe an, sondern nur auf das Verständnis der Grammatik. Wir haben allerdings auch in oberen Klassen griechische Inhaltsangaben machen lassen; das waren freie Arbeiten. Dagegen wurde ein großes Geschrei erhoben, und es wurde verlangt, wir sollten es unterlassen. Aus der Schule sind aber dieserhalb keine Klagen entstanden; es war nur ein Schein, an dem sich viele gestoßen haben. Diese grammatische — ich sage nicht logisch-grammatische — Schulung, die doch das Mittel zum Verständnis der Lektüre ist, müßte uns nicht beschränkt werden.

Es ist ja richtig, daß das griechische Skriptum, welches 1856 eingeführt worden war, an manchen Stellen sehr verfehlt angewendet wurde. Bonitz behandelte es am Grauen Kloster meisterhaft. Die Extemporalien, die ich von dort gesehen habe, waren in ihrer Einfachheit doch so überzeugend zweckmäßig als ein Lehrmittel für den Unterricht, daß man nur wünschen könnte, es wäre an allen anderen Gymnasien auch so gemacht worden. An vielen ist es wohl auch so gemacht worden, aber es hat auch Gymnasien gegeben, wo man diesen Teil der Verfügung nicht verstanden und die Übung mißbraucht hat.

Wenn nun gesagt wird, wir sollten mit den Anfangsgründen des Griechischen in Untersekunda beginnen, so erblicke ich darin einen Schaden für die Untersekunda selbst. Der Stoff, den man dort den Schülern darbieten müßte, ist nicht mehr für die Untersekunda geeignet; er paßt dagegen für die Untertertia und hat dort wie auch früher in Quarta, als man schon in dieser Klasse mit dem Griechischen begann, keinerlei Schwierigkeiten gemacht. Insbesondere ist dies auch bei der Accentlehre nicht der Fall, die Herr v. Wilamowitz abgeschafft wissen will. Die Schüler haben jetzt bei der Erlernung der Anfangsgründe keinerlei große Mühe zu überwinden. Verlegt man aber den Beginn des griechischen Unterrichts nach Untersekunda und setzt man für diesen dann wöchentlich neun Stunden an, so kommt eine Überlastung, ja sogar — ich bitte, mir den Ausdruck nicht übel

zu nehmen — eine Überfütterung heraus, und es wird das Verhältnis zu den anderen Fächern gestört. Das Latein ist doch nun einmal das Hauptstück des Gymnasialunterrichts auf den oberen Stufen in Verbindung mit dem Griechischen und darf, da es ein dringendes Bedürfnis für das Verständnis unserer Kultur ist, neben dem Griechischen nicht verkürzt werden.

Also ich muß mich dagegen erklären als einer, der der griechischen Litteratur, der griechischen Sprache mit ganzer Seele verbunden ist, daß dem Griechischen eine größere Anzahl von Stunden in den oberen Klassen zugeteilt werde. Daraus ergiebt sich, daß diese Mehrstunden, die in Oberprima, Unterprima bis zur Untersekunda angesetzt sind, auf die tieferen Stufen müssen verteilt werden. Also ich komme wieder auf den Anfang des griechischen Unterrichts in der Untertertia zurück und möchte sehr bitten, daß Sie uns für das Gymnasium diesen bisherigen Lehrgang nicht beeinträchtigen möchten.

Wenn gesagt wird in der zweiten Vorlage, die sich in meinen Händen befindet, daß sie in Frankfurt gute Resultate gehabt haben, so darf ich mich darauf berufen, daß ich in meiner jüngeren Schulzeit ebenfalls mit dem Griechischen unter besonderen und unter viel ungünstigeren Verhältnissen, als in Frankfurt bestehen, binnen drei Jahren das Abiturientenexamen mit Schülern erreicht habe; es ist keiner durchgefallen von denjenigen, die sich damals zum Abiturientenexamen gemeldet hatten. Wir haben es sogar in diesen drei Jahren fertig gebracht, die Ilias ganz zu lesen. Aber, meine Herren, das sind außerordentliche Fälle; mir kam dabei zu statten, daß es Schüler waren, die den Kursus des Realgymnasiums vollständig durchschritten, und die in Mathematik bereits die Reife des Realgymnasiums erreicht hatten. Ich habe das mit dem Griechischen nicht etwa erreicht durch eine größere Anzahl von Stunden, denn die stand mir nicht zu Gebote — aber dadurch, daß ich die Schüler, die das Ziel der Reife von dem Gymnasium erreichen wollten und im letzten Stadium vom Realgymnasium übertraten, besonders beschäftigen konnte. Wir haben mit Lust und Freude diese drei Jahre zusammen gearbeitet. Aber es ist ein besonderer Fall, ein Notfall gewesen, wie er sich aus den Umständen ergab; das kann man nicht zur Regel machen. Was bei uns Regel gewesen ist bis auf den heutigen Tag, das hat sich bewährt. Es hat meines Wissens noch niemand darüber eine Klage zu führen gehabt, daß dadurch etwa in der Untertertia für die Schüler eine Überbürdung eingetreten wäre; wir wollen uns bemühen, von der Untertertia aufwärts den Unterricht noch besser zu machen. Diejenigen jungen Lehrer, die uns aus den Vorlesungen des Herrn v. Wilamowitz werden geschickt werden, werden die tüchtigen Kräfte dazu sein, durch ihre unbedingt sicheren Grundlagen in der Sprache, die sie von der Universität mitbringen, soweit sie sich natürlich durch die Prüfungen, die ihnen auferlegt sind, bewähren, oder die uns nach den Prüfungen, wie sie nun geändert werden mögen, dargeboten werden. Besser machen wollen wir es sehr gern als bisher; aber gegen eine Verkürzung müssen wir uns verwahren.

Dr. Reinhardt: Ich glaube, daß auch diese Frage durch die gestrige erste Entscheidung ein ganz anderes Gesicht bekommen hat. Wenn das humanistische Gymnasium die einzige vollberechtigte Anstalt geblieben wäre, so hätte es sich nach meiner Überzeugung nicht durchführen lassen, das Griechische für alle Schüler obligatorisch zu halten; denn es wäre allmählich eine solche Kumulation von Unterrichtsfächern in den oberen Klassen notwendig geworden, daß ein ersprießlicher

Unterricht nicht mehr möglich gewesen wäre, und es wäre vor allem das verewigt worden, worunter das humanistische Gymnasium bis jetzt gelitten hat, nämlich daß nicht mit dem vollen Willenseifer der Schüler und der beteiligten Elternkreise gearbeitet worden ist. Der eigene Wille des Schülers mag ja wohl weniger in Betracht kommen; aber suggestiv tritt der Wille der Eltern ein, und es wirkt wie ein Bleigewicht, wenn der Schüler von Personen, die er verehrt, stets zu hören bekommt: Das Griechische nutzt zu nichts. Allerdings wird auch künftighin in den humanistischen Gymnasien, wenn das Griechische obligatorisch bleibt, ein gewisser Zwang ausgeübt werden; aber dieser Zwang steht überall unter der rechtlichen Fiktion des freien Willens. Wenn einer das Griechische nicht lernen will, so kann er ja auf das Realgymnasium oder die Oberrealschule übergehen. Von diesem Standpunkte aus stimme ich vollständig den Ausführungen des Herrn Referenten sowie des Herrn Dr. Harnack zu.

Was die zweite Frage betrifft, nämlich das Heraufrücken des Griechischen zur Untersekunda, so glaube auch ich, daß es bedenklich und nicht empfehlenswert ist, den Schritt jetzt zu thun. Allerdings ist es nicht nur meine Überzeugung, sondern die sehr vieler Schulmänner, daß das humanistische Gymnasium an einer Stelle krankt, und zwar an dem Punkte, der vorher berührt ist, in den Tertien, wo die Schüler mit den Anfangsgründen von drei bedeutenden Fremdsprachen beschäftigt werden. Lateinisch ist noch nicht zum Abschluß gebracht, Französisch ist eben angefangen, und nun beginnt die schwere griechische Sprache. Durch dieses Nebeneinander von Anfangsgründen verschiedener Sprachen wird, glaube ich, die große Hemmung verursacht, die das Gymnasium nicht zur gedeihlichen Entwicklung kommen läßt.

Indessen ist es bedenklich, einen Kranken gegen seinen Willen kurieren zu wollen. Man kann behaupten, daß 99 % aller derjenigen, die als Lehrer mit Eifer an den humanistischen Gymnasien wirken, der Überzeugung sind, daß der griechische Unterricht zurückgehen müsse, wenn er nicht von Untertertia an begonnen wird. Diese Überzeugung ist zu respektieren. Nicht eher, als bis von jener Seite aus, die jetzt eine so vortreffliche Vertretung im Gymnasialverein gewonnen hat, der Wunsch nach einer Änderung geäußert wird, sollte man eine Änderung herbeiführen. Ob sie darin besteht, das Griechische nach Obertertia oder Untersekunda heraufzurücken oder das Französische, wie an den bayerischen Gymnasien, ist eine interne Frage derjenigen, die an den humanistischen Gymnasien unterrichten. Wenn man jetzt das Griechische an den humanistischen Gymnasien beschneiden wollte, so gliche diese Schule dem Simson, dem man die Haare abgeschnitten hat. Die Vertreter des alten Gymnasiums könnten mit Recht sagen: man stellt uns jetzt in Wettbewerb mit den anderen Schulen, wir sollen zeigen, was wir durch innere Kraft können, alle anderen bleiben unverändert, und uns will man die Hände binden, so daß wir zum Streite unfähig sind. Mit einer mutlosen Truppe kann man nicht zum Siege schreiten, und so wäre es der Tod des humanistischen Gymnasiums, wenn man ihm jetzt das nähme, worin es seine Kraft zu haben glaubt. Die ehrenwerte Überzeugung der Männer, die für das humanistische Gymnasium eintreten, soll, meine ich, von allen Seiten geschätzt und unterstützt werden.

Das sage ich, obschon die theoretischen Ausführungen über die Hinausschiebung des Griechischen ganz besonders den Versuch treffen, der in Frankfurt gemacht wird, wo wir den griechischen Unterricht in nur vier Jahren mit einer

erhöhten Stundenzahl treiben. Ich bitte, nicht zu theoretisieren, wo nur die praktische Erfahrung entscheiden kann. Wir stehen in dieser Arbeit, und man wird sehen, wie sie ausfällt. Nach dem Gange des Unterrichts in vier Klassen, mit Parallelabteilungen in sieben Klassen, bin ich überzeugt, daß der griechische Unterricht eine ganz andere Gestalt bekommt als bisher, wenn er mit älteren Schülern begonnen wird. Es wird, wie Herr Professor v. Wilamowitz ausgeführt hat, von vornherein die Einführung in den Geist der Sprache möglich. Dies ist ein ungeheurer Vorzug, mit Menschen, die bereits eine größere Reife haben, eine in ihrem ganzen Bau so wunderbare Sprache zu beginnen. Für Lehrer und Schüler giebt das eine neue Anregung. Man sollte jedenfalls nicht aus theoretischen Gründen solche Versuche stören, die vielleicht zu neuen Anregungen auf dem Gebiete des Lehrverfahrens führen.

Da über das Gutachten des Herrn Professors v. Wilamowitz hier gesprochen worden ist, so darf ich wohl mit wenigen Worten darauf eingehen. Als ich es las, war es mir wie Morgenluft. Er hat uns beredt vor Augen geführt, was das Griechische jetzt für uns bedeutet. Es soll unsere Jugend zunächst in die Philosophie einführen und hier stellt der Verfasser mit Recht in den Mittelpunkt die Persönlichkeit Platons. Wer Dialoge, wie den Gorgias und die Republik gelesen hat, der ist gegen viele Krankheiten der modernen Zeit gefeit.

Das Zweite ist der historische Gesichtspunkt. Ich freue mich darauf, wenn wir ein solches Lesebuch, wie es hier in großen Zügen entworfen ist, haben werden, und ich hoffe, daß von den Unterrichtsbehörden erlaubt wird, ein solches Lesebuch ein Jahr lang, etwa in Unterprima, zur Grundlage des gesamten griechischen Unterrichts zu machen. Ich glaube, man darf sich sehr Großes davon versprechen.

Der Vorschlag, den grammatischen Unterricht mit der homerischen Formenlehre zu beginnen, verfolgt ein schönes Ziel; indessen, wie dies ja auch in dem Gutachten ausgesprochen ist, der Plan muß sehr reiflich erwogen werden, dann dürfte seine Durchführung wohl möglich sein.

Endlich zum Schluß: man möge doch die Prüderie aufgeben bezüglich der Übersetzungen. Wenn die Übersetzung eine Eselsbrücke ist, die dem Schüler das vorwegnimmt, was er selbst finden soll, dann ist sie freilich zu verwerfen, weil sie der Unwahrhaftigkeit dient; aber ebenso unwahrhaftig ist es, den Schülern den Gebrauch von Übersetzungen als etwas Unzulässiges hinzustellen. Die Männer, die seiner Zeit das Griechische wieder eingeführt haben, Goethe, Herder, Friedrich August Wolf, haben gewünscht, daß den Schülern gute Übersetzungen in die Hand gegeben würden. Ich kann meinen Schülern nichts Besseres anraten, als die Übersetzungen von Wilamowitz zu lesen. Wenn sie es thun, so lernen sie daraus in mancher Hinsicht ebensoviel Griechisch wie aus der Sprache selbst.

Um auf die Hauptfrage zurückzukommen: jetzt dem humanistischen Gymnasium eine Änderung des Lehrplans aufdrängen, würde ich für höchst bedenklich halten, und so möchte ich die Frage von dem gestern gewonnenen Standpunkte aus verneinen.

Dr. v. Wilamowitz-Möllendorff: Excellenz! Meine Herren! Es ist im wesentlichen eine Übereinstimmung zwischen den Rednern vorhanden in den Bedenken, die sich auf die Frage 2 beziehen.

Zu dem Vorschlage, das Englische gegen das Griechische wahlfrei zu machen — eine Ungeheuerlichkeit! — möchte ich nur das eine sagen: es ist mir gewesen, als käme jemand und wollte mir ein paar Ohrfeigen geben.

(Heiterkeit.)

Bilden sich denn die Leute, die das vertreten, ein, wir Griechen lernten kein Englisch, brauchten kein Englisch? Wenn das wahlfrei ist, können die Leute, die das Griechische lernen, doch das Englische nicht nebenher lernen; das ist doch ganz ausgeschlossen. Gestern hat mein verehrter Freund Geheimrat Klein ausgeführt, Englisch verlange er von seinen Schülern; die müßten englische mathematische Bücher lesen. In denen sind noch viele Formeln; die sind allgemein verständlich — oder auch unverständlich. Da thut die Sprache wenig. Was wir von unseren Schülern verlangen müssen, ist die Lektüre englischer darstellender Bücher; das ist etwas schwerer. Wir müssen von dem Philologen auch verlangen: italienisch mußt du kennen, neugriechische Schriftsprache mußt du lesen. Wollen wir das einführen? Nein. Wir wollen sagen, daß der Mensch dazu da ist, daß er, wenn er in einem gewissen Lebensalter ist, selber kaut und sich nicht alles in den Mund schmieren läßt. Freilich die Möglichkeit, Englisch zu lernen, muß vorhanden sein, ist auch an den Gymnasien vorhanden, und es ist zu wünschen, daß davon möglichst allgemein Gebrauch gemacht wird. Wir sind doch auch mal auf der Schule gewesen! Damals war die Möglichkeit nur in der Weise gegeben, daß es Lehrer gab, die freundlich genug waren, das einem zu bieten. Es war in meinem Falle ein klassischer Philologe, der nebenher aus Bremen war, also Englisch konnte und uns sagte: kommt zu mir, wenn ihr es lernen wollt! Da gab es auch einen vorzüglichen Lehrer — ich kann ihm nicht dankbar genug sein —, einen wissenschaftlich bedeutenden Mann, der sagte: kommt in euren Freistunden zu mir, da könnt ihr Italienisch lernen. Das haben wir gethan. Diese Dinge müssen freilich erreicht werden; sie werden aber in freier Thätigkeit erreicht.

Wenn die preußischen Provinzial-Schulkollegien und der Gymnasialverein übereinstimmend sagen: so und so muß angefangen werden, — so unterwerfe ich mich dem. Ich selber habe keine Meinung darüber und maße mir nicht an, zu sagen: da muß angefangen werden. Ich sage auch nicht: jetzt muß es unter allen Umständen in Untertertia sein, oder, das ist für alle Zeiten maßgebend. Durchaus nicht! Da die Thatsache vorliegt: es sind Schulen vorhanden nach einem Lehrplane, wo das Griechische erst in Untersekunda anfängt, — so kann der Beschluß, der gefaßt wird, auch nur so lauten, daß die Möglichkeit gestattet werde. Ich werde, wenn ich zu Ende bin, eine Formulierung vorlesen, die hoffentlich auf Zustimmung stößt.

Nun soll ich noch etwas hinzufügen, obgleich das eigentlich kaum notwendig hierher gehört, über dasjenige, was ich über die Belebung des meines Erachtens in seinen Resultaten durchaus unzureichenden griechischen Unterrichts geschrieben habe. Das ist ja eigentlich von diesen Beschlüssen hier unabhängig. Das Gymnasium ist jetzt, da es nichts Besseres sein will als jede andere höhere Schule, frei, sich zu entwickeln, wie es ihm nötig scheint. Es ist natürlich, daß wir uns gegenseitig zugestehen, wie wir es uns innerhalb einer Fakultät an der Universität bereitwillig zugestehen: du kannst das, das ist wunderschön und gut und für das Ganze unbedingt notwendig; ich kann es aber nicht, kann dafür

aber etwas anderes, was ebenso gut und ebenso notwendig ist. So werden die Schulen sich gegenseitig sagen: ich habe hier ein Plus nach dieser Seite, und das ist mein Vorzug, darauf bin ich stolz; ich verlange aber nicht von dir, daß du das auch erreichst, denn du hast auch dein Plus. So handelt es sich für das Gymnasium darum, daß die Menschen mit dem historischen Denken vertraut werden. Wie wir Menschen brauchen, die in die Breite des Lebens, in die weite Welt, in den Raum hinaussehen, wie er um uns liegt, und die begreifen, was uns umgiebt, ich möchte sagen, räumlich, so brauchen wir Menschen, die ausgebildet sind, zu sehen und zu forschen nach der Seite, zeitlich zurück, in das, was doch darum nicht aufhört, eine Realität zu sein, weil es im Moment körperlich nicht mehr existiert — denn es geht nichts verloren, und auch der Geist ist eine Realität.

Das Gymnasium wird nur dann diese Ausbildung des Menschen gewähren, wenn es zunächst keineswegs ein ausschließlich ästhetisches Interesse befriedigen will. Das war vor 100 Jahren die Weise, in welcher man das Altertum anschaute. Damals sollte es absolut vorbildlich sein; darum verlangte man seine Kenntnis von jedem Menschen. Damals identifizierte man dasjenige, was überhaupt groß wäre, mit dem, was groß im Altertum gewesen sein sollte, keineswegs immer war. Nun haben wir uns überzeugt, daß das ein Irrtum war. Was wir nun aber statt dessen einsehen, das ist, daß eine Weltperiode jenseits liegt, mit der wir zusammenhängen, und daß diese eine historische Einheit war. Diese historische Einheit in ihrer historischen Bedingtheit, meinetwegen in ihrer historischen Beschränktheit, gilt es zu erfassen. Sie wird nicht erfaßt mit dem Lateinischen allein. Ich glaube, daß der Versuch, der mit dem Realgymnasium gemacht werden soll, mittels des verstärkten Lateinischen diesen Einblick zu gewähren, illusorisch ist; das geht nur auf dem Wege des Griechischen, wie gestern Herr Mommsen ausgeführt hat. Dessen Bedeutung ist für die lateinischen Studien sehr viel größer und wichtiger geworden.

Meine Herren! wir müssen uns bescheiden. Ich widme meine Lebensarbeit vornehmlich der griechischen alten Poesie; ich arbeite in der Historie einer Zeit, die Jahrhunderte vor Alexander dem Großen liegt. Trotzdem sage ich gerade so gut, wie Herr Harnack sagt: die Dogmengeschichte, die er uns lehrt, soll auf der Schule in dem Religionsunterricht nicht gelehrt werden, — so sage ich, daß in der griechischen Geschichte diese Zeiten zurückstehen müssen gegenüber denen, die weltgeschichtliche Bedeutung haben. Nicht Demosthenes mit seinen ephemeren Reden und seinen papierenen Demonstrationen gegen Alexander den Großen, sondern Alexander der Große, der Begründer jener Kultur, aus der das Christentum und die Organisation des Augusteischen Staates entstanden ist, muß gekannt werden. Das, worin man besonders arbeitet, muß man dem gegenüber beiseite lassen.

Ebenso gilt das in betreff dessen, was am Griechischen etwa an Schönheit aufgegeben werden muß. Wenn an einer Schule, was ich für unrichtig halte, die Ilias und die Odyssee in der Klasse durchgelesen werden sollten, so sehe ich das als ein Vergehen an gegen den Geist des Griechischen, gegen die Forderungen des griechischen Unterrichts und gegen die Jungen. Wozu ist denn die Wissenschaft da und hat gezeigt, daß von den homerischen Gedichten ein großer Teil Flickwerk ist? Die Wissenschaft soll doch die Verbindung so weit mit der Schule haben, daß diese keinen Ballast mehr führt, den die Wissenschaft über Bord geworfen hat. Wenn wir von Homer nur lesen, was wirklich goldene Poesie ist,

so werden wir bald so viel erreichen, daß die Schüler in die rechte Stimmung kommen.

Dafür sagen wir uns nun aber: es ist notwendig, daß man allerdings erreiche — wenn das nicht erreicht ist, nützt die ganze Geschichte nichts — die platonischen Dialoge zu lesen, um die philosophische Grundlage zu gewinnen, die ebenso notwendig ist, wie andererseits wir das Neue Testament im Urtext in uns aufnehmen müssen, so daß uns Paulus ein vertrauter Mann wird. Das ist jetzt leider ebensowenig der Fall, wie es bei Plato der Fall ist. Woran glaubt der junge Mensch? Was hat uns begeistert? Personen, die von der Schule aufgerichtet werden als Idealfiguren, zu denen schaut man auf, denen strebt man zu. Da ist eine lebendige Seele, die, trotzdem der Mensch längst tot ist, noch immer lebendig einwirkt. Zu ihr muß der Zugang erschlossen werden.

Das andere ist, daß man die Geschichte begreift. Da steht das römische Weltreich, die Augusteische Monarchie, an der wir zeigen können, was überhaupt ein Staat ist, im Centrum.

Diese Augusteische Monarchie — das wissen wir — seit Mommsen — ist gar kein speziell lateinisches Ding, und das was an ihr groß und vorbildlich ist, ist durchaus nicht bloß lateinisch und nicht aus dem zu holen, was Horaz über die Römergröße deklamiert, sondern es ist das zweisprachige Weltreich, aus dem das Christentum erwachsen ist, aus dem die mittelalterliche und moderne Kultur erwachsen ist. Gerade dadurch, daß dies Reich sich teilt, daß es zerspringt, hier ein Stück lateinisch und hier ein Stück griechisch, geht die ganze Kultur aus den Angeln und wird nur dadurch überwunden, daß zuerst die Medizin, dann die Naturwissenschaften und nachher die anderen Wissenschaften wieder Berührung erhalten mit dem griechischen Geiste, der sie von dem unwissenschaftlichen Wesen, von der toten Tradition und dem Autoritätenglauben befreit hat.

Um dieses zu erreichen, brauchen wir einen Einblick in die Kultur des römischen Kaisertums, oder in diese Mischkultur, die einmal Weltkultur war. Das wollen wir den Menschen zeigen: ihr alle, welcher Nation ihr auch seid, soweit ihr Kulturvölker seid, habt einen gemeinsamen Unterbau. Neben den nationalen Elementen, die unsere Schulen uns beibringen — hoffentlich haben wir es nicht nötig, sondern sind nicht nur mit den äußeren Lackfarben, sondern bis auf die Knochen schwarz-weiß, — ist dies das allgemein menschlich Verbindende, daß die Welt eine ist, weil sie ruht auf derselben Kultur, wie derselbe Gott sie regiert. Dieses in einen Teil der Menschen hineinzupflanzen, daß sie es nicht bloß wissen — wissen thun wir es ja alle —, daß sie es in sich hineinleben, das ist wohl des Schweißes und der Mühe der Nation wert, und das ist wohl nicht geringer zu erachten, als daß man sich anbetend niedergeworfen hat vor irgend welchen Idealbildern, die in der Zeit des Klassizismus errichtet wurden. Das ist auch nicht unserem Leben fremd, entfremdet uns auch nicht allen neben uns stehenden gleichberechtigten Bestrebungen, die wir gern als gleichberechtigt anerkennen. Aber wir vom Gymnasium werden damit eins erreichen, was ich auch nicht gering schätze; wir werden die Anerkennung finden, daß auch wir einige Berechtigung haben zu existieren. Das weitere ist unsere Sache. Da müssen wir probieren, was wir leisten. Die Möglichkeit dazu ist uns nur dann gegeben, wenn wir auf dem Gymnasium einen energischen, obligatorischen, ernsthaft betriebenen griechischen Unterricht haben, der von einer wirklich wissenschaftlich durchgebildeten Lehrerschaft aufrecht erhalten wird.

Ich bitte, von den Lehrern nicht gering zu denken. Mir ist entgegen gehalten worden, die Lehrer würden nicht da sein. Gewiß werden sie fehlen; wir müssen alte Menschen erst noch neu machen. Aber ich habe gerade aus diesen Kreisen viel lebhaftere Zustimmung gefunden als bei meinen philologischen Kollegen; ich habe gerade da die Erklärung gehört: wenn wir nur griechisch in diesem Sinne lehren dürfen, versuchen wollen wir es schon gern. Ich glaube auch, daß ich so viel Fühlung mit den Kreisen der Jüngeren habe, um das zu versichern. Diese Lehrer müssen dann freilich auch das Gefühl haben, daß sie nicht einer abgestorbenen, aufgegebenen, sondern einer lebenden, einer anerkannten Sache dienen, daß der Schweiß, den sie daransetzen, ihnen gelohnt wird, daß sie vor allem individuelle Personen bleiben dürfen, individuell streben und individuelle Individuen erziehen dürfen, Männer erziehen, die auf sich stehen, freilich sich des Zusammenhanges mit der Vergangenheit bewußt, bewußt aber auch der Gegenwart, in der sie stehen, und der Bedingungen, unter denen sie schaffen, vor allem aber, die auf sich selber stehen. Das thut not.

Nun möchte ich vorlesen, — ich hoffe, daß das der Richtungslinie der bisherigen Debatte entspricht, — wie ich das formuliert habe:

> Es erscheint ausgeschlossen, an Stelle des Griechischen das Englische wahlfrei zuzulassen, weil es das Gymnasium zerstören würde. Den Anfang des griechischen Unterrichts über die Untertertia hinaufzuschieben, erscheint im allgemeinen nicht angezeigt, abgesehen von den Anstalten mit Frankfurter Lehrplan.

Dr. Koser: Excellenz! Meine Herren! Ich nehme noch einmal Bezug auf die allgemeinen Bemerkungen, mit denen gestern vom Regierungstische aus durch Herrn Geheimrat Hinzpeter unsere Debatte eingeleitet worden ist. Es wurde uns Anhängern des alten Gymnasiums gestern gesagt: auf eins von beiden müßt ihr verzichten, auf eure exzeptionelle Stellung, eure Privilegien oder auf eure Organisation, eure Grundlagen.

Beim ersten Gegenstande der Tagesordnung, gestern Vormittag, ist uns aufgenötigt worden der Verzicht auf die Privilegien, auf die Alleinstellung, die das humanistische Gymnasium bisher einnahm. Ich hatte dabei im stillen gehofft, daß mit diesem Ergebnis viele von den weiteren Gegenständen der Tagesordnung erledigt sein würden, soweit sie sich nämlich auf die Umformung der Organisation des humanistischen Gymnasiums bezogen. Denn eben, daß wir die Grundlage behalten dürften, war ja die Voraussetzung, unter der wir mit schwerem Herzen für den Verzicht auf die exzeptionelle Stellung gestimmt haben. Gleich beim zweiten Gegenstande der Tagesordnung zeigte sich, daß diese meine stille Hoffnung und Voraussetzung nicht zutraf; wir wurden überstimmt in der Frage, die den Unterbau des Gymnasiums auf das einschneidendste berührt. Am Vormittag hat das Gymnasium seine Erstgeburt aufgegeben; dann stellte sich heraus, daß wir auch auf das Linsengericht verzichten sollen, mit dem wir abgespeist werden sollten, auf die freie Bewegung innerhalb unserer eigenen Organisation.

Bei einer Vorkonferenz im Ministerium, an der teilzunehmen ich die Ehre hatte, war es ein Argument, das auf mich Eindruck gemacht hat und unter dem ich gestern meine Zustimmung zu dem Verzicht auf die exzeptionelle Stellung des

Gymnasiums gegeben habe. Ein Mitglied der Vorbesprechung, der auf der einen Seite als ein begeisterter Jünger und Anhänger des humanistischen Gymnasiums sich bekannte, auf der andern Seite aber ein energischer Wortführer für den Wegfall der privilegierten Stellung des Gymnasiums war, führte aus, daß nur durch Verzicht auf das Zweite das Erste sich retten lasse, Wesen und Kern des Gymnasiums, das sonst in Gefahr sei, ausgehöhlt zu werden. Dieses Mitglied der Vorkonferenz brauchte die Wendung, sein Wunsch gegenüber den Gymnasien begnüge sich nicht allein mit dem Worte „sint, ut sunt“, sondern er verlange ein „fiant, ut fuerunt“, eine Befreiung von den Zuständen, die den Gymnasien durch das unselige Berechtigungswesen aufgenötigt worden sind. Was wir am gestrigen Nachmittag erlebt haben, hat den Hoffnungen, die sich an den Verzicht auf die Privilegien knüpften, ganz und gar nicht rechtgegeben. Wir sind gestern Nachmittag entschieden enttäuscht worden, und wie weit die gestern angenommene These in ihrer schließlichen Gestalt auch die heute auf der Tagesordnung stehenden Fragen berührt, das hat sich aus dem Schlußworte des Resumées meines Herrn Vorredners ergeben: daß hier sofort Rücksicht genommen werden muß auf die Lage, die durch die Annahme der gestrigen These in ihrer schließlichen Formulierung geschaffen worden ist.

Im übrigen ist der Verlauf der heutigen Tagesordnung wesentlich anders gewesen als der der Diskussion vom gestrigen Nachmittag, indem mit Ausnahme eines Redners nur Gegner des Standpunktes zu Worte gekommen sind, nach dem der griechische Unterricht eingeschränkt oder weiter hinausgeschoben werden dürfte. Ich darf deshalb davon Abstand nehmen — es würde mir das auch nicht zukommen nach den glänzenden Vertretern der Altertumswissenschaft, die hier schon das Wort ergriffen haben —, einzugehen auf das Für und Wider der sachlichen Gründe, die vorgetragen sind oder sich vortragen lassen würden. Ich möchte nur daran noch erinnern, daß der Kampf der Meinungen vor 100 Jahren ganz ähnlich gewogt hat, wie er gestern und heute ausgetragen worden ist. Ich möchte daran erinnern, daß zwei aufeinander folgende preußische Kultusminister, nicht sich unmittelbar ablösende, aber in ziemlich schneller Folge aufeinander folgende, den entgegengesetzten Standpunkt vertreten haben, der eine den utilitarischen Standpunkt, wobei, wie es hier gestern geschah, die wirtschaftlichen, die finanziellen Momente stark gewürdigt werden wollen — es ist Wöllner gewesen —, aber Wilhelm v. Humboldt derjenige, der den Gymnasien freie Bahn geschaffen hat.

Ich bin Herrn Geheimrat Kübler dankbar dafür, daß er daran erinnert hat, daß auch politische Gründe damals dafür sprachen, dem Gymnasium die Stellung zu sichern, die es ein ganzes Jahrhundert eingenommen hat. Wilhelm v. Humboldt war es, der diesen politischen Gesichtspunkten sich anschloß. Das Gymnasium in seiner damaligen Gestaltung ist mit ein Glied in der Geschichte unserer nationalen Bestrebungen gewesen: was Scharnhorst für die Militärverwaltung und Wilhelm v. Humboldt für die Unterrichtsverwaltung geleistet hat, steht auf demselben Blatte unserer nationalen Geschichte.

Wilhelm v. Humboldt war es, der Wöllner gegenüber die Losung aussprach, es gelte, durch die Stärkung und Belebung des Gymnasiums der „Gemeinheit des Zeitgeistes“ ein Gegengewicht zu verschaffen. Er hat die politischen und nationalen Momente stark betont. Nicht lediglich zur ästhetischen Erziehung des damaligen Geschlechts hat man dem Gymnasium die Bahn eröffnet, sondern wesentlich auch unter diesem nationalen, politischen Gesichtspunkte. Wenn überhaupt

die Kategorien des politischen Denkens im Altertum vorgeformt waren, so trat damals hinzu die aktuelle Bedeutung, die in der Zeit der Fremdherrschaft der Hinweis auf die antike Gesinnung hatte. Diese antike Hochsinnigkeit hatte schon vorher ein preußischer König im Kampfe gegen eine Welt in Waffen bewährt; auch er hat sich berufen auf das praktische Vorbild des Altertums, von dem immer noch jeder Staatsmann, jeder Soldat und jeder König lernen könne und müsse. Wir wissen, daß die Erbschaft Wilhelm v. Humboldts von der Unterrichtsverwaltung heute noch hochgehalten wird, und deshalb ergeht unsere vertrauensvolle Bitte an den Herrn Minister, daß er weitere Breschen in das humanistische Gymnasium nicht mehr legen lasse, sondern ihm gestatte, seiner Eigenart zu leben ohne Rücksicht auf die Utilitätszwecke, die geltend gemacht worden sind.

Dr. Jäger: Excellenz! Meine Herren! Ich würde es für einen Raub an Ihrer Zeit und auch an der Sache halten, wenn ich noch auf Einzelheiten einginge; ich schließe mich vom ersten bis zum letzten Buchstaben dem an, was Herr Professor Harnack gesagt, und was Herr Dr. Kropatschek bestätigt und hinzugefügt hat. Ich möchte bloß aus unmittelbarer Praxis heraus das eine sagen, daß von den Übelständen, die angeblich der griechische Unterricht auf Untertertia und Obertertia gehabt hat, der Belastung der Schüler u. s. w., mir während meiner 35 oder 40 Jahre Schuldienst schlechterdings nichts entgegengetreten ist.

Ich möchte ferner noch einmal hinweisen auf das, was allerdings auch schon berührt worden ist, daß eine Verschiebung des griechischen Unterrichts nach einer höheren Klasse von den übrigen deutschen Staaten nicht mitgemacht werden würde, daß in dieser Beziehung die Frage eine außerordentliche Tragweite hat. Ich möchte auf die Rede des bayerischen Kammer-Präsidenten Dr. Orterer noch einmal hinweisen, daß eine sogenannte wesentliche Differenz der preußischen Anordnung gegenüber denen der übrigen Staaten, wie die in Frage stehende, dem Partikularismus und zwar dem ungesunden Partikularismus eine sehr gefährliche Waffe in die Hand geben würde.

Ferner bin ich noch unter dem Eindruck der Rede und des Berichtes des Herrn v. Wilamowitz. Ich möchte aber bemerken, daß sein Vorschlag zum Betrieb des griechischen Unterrichts, so sehr der Geist, in der er gehalten ist, anspricht, doch verschiedene Schwierigkeiten, ja Unmöglichkeiten mit sich führt. Man wird die Zeit nicht finden, wo die verlangten neun Stunden herkommen sollen; man wird die Schüler nicht finden — es handelt sich um einen Massenunterricht, nicht um den Unterricht von einigen wenigen Begabteren —, und man wird auch die geeigneten Professoren nicht finden. Herr v. Wilamowitz verlangt namentlich in letzterer Beziehung sehr viel.

Meine Herren, lassen Sie sich eine Geschichte erzählen, die schon 1200 Jahre alt ist. Karl der Große hatte eine Unterredung mit Alcuin und äußerte dabei: ja, wenn ich zwölf Männer hätte wie der heilige Augustinus und der heilige Hieronymus, dann sollte aus meinem Reiche etwas werden. Alcuin antwortete ihm mit der Feinheit, die ihn auszeichnete — er hatte sein Latein schon sehr früh begonnen, wahrscheinlich schon in Sexta —:

(Heiterkeit)

der Herr des Himmels und der Erde hat nur zwei solcher Männer gehabt und du verlangst ihrer zwölf! Wir freuen uns, daß wir in Herrn v. Wilamowitz

einen Lehrer des Griechischen von solcher Kraft und Begeisterung haben; aber der Herr des Himmels hat nur einen gehabt, und wir dürfen doch nicht etwa 800 verlangen, und so viel brauchten wir doch.

(Heiterkeit.)

Über den Punkt zu b will ich nur ein Wort sagen: um Gottes Willen, meine Herren, schaffen Sie uns keine zweierlei Gymnasialschüler!

Dr. Böttinger: Excellenz! Meine Herren! Ich will mich nur zur Frage b aussprechen und mich denjenigen Herren anschließen, die gegen die Verschiebung Stellung genommen haben. Ich glaube in diesen Fragen etwas kompetent zu sein, da ich selbst erst mit dem 15. Jahre Deutsch gelernt habe. Ich bin in England geboren, zwar von deutschen Eltern, habe die englischen Schulen besucht, bin aber durch die damaligen Verhältnisse erst spät dazu gekommen, Deutsch zu lernen. Infolgedessen habe ich bei meinen eigenen Söhnen, die alle das Gymnasium besuchen, recht intensiv deren Studien verfolgt und muß mir sagen, wie viel besser, wie viel gründlicher, wie viel systematischer sie ausgebildet werden in Deutschland, als man zu meiner Zeit in England ausgebildet wurde. Die Jungen lernen in den englischen Stunden, die sie im Gymnasium bekommen, sehr leicht das Allgemeine, was sie vom Englischen brauchen. Wenn sie auch früher damit anfangen würden, werden sie doch nicht über das ganz Gewöhnliche hinauskommen; in die Feinheiten, in den großen Reichtum der englischen Sprache, der sich in den großen Dichtern und Schriftstellern der Engländer findet, und vor allem in die Beherrschung des besseren Englisch der großen Redner, die England vielleicht an erster Stelle aufzuweisen hat, kommen sie in diesen jungen Jahren doch nicht hinein.

Ich möchte Sie auf ein kleines Werkchen aufmerksam machen, das der berühmte Dean Trench seiner Zeit veröffentlichte über „English past and present“. Er weist darin nach, wie außerordentlich gering sogar die Zahl derjenigen Engländer ist, die über ein größeres Vokabularium verfügen, wie außerordentlich groß die Zahl derjenigen ist, deren Wortkenntnis sich auf wenige hundert Wörter beschränkt; es ist leider die große Mehrzahl des englischen Volkes. Ich will damit nur zu beweisen versuchen, daß auch auf dem Gymnasium in den höheren Klassen, wenn die gründliche Vorbildung, die gründliche Kenntnis der alten Sprachen da ist, die allgemeine Kenntnis der modernen sich auf diesem soliden, kräftigen Fundament dann verhältnismäßig leicht aufbauen wird.

Meine Herren, ich bin vielleicht mit meinem verehrten Kollegen Grafen Douglas der einzige unter Ihnen, der der Industrie angehört und mitten im praktischen Leben steht. Ich habe selbst alle Tage Gelegenheit, zu beobachten, wie die jungen Leute, die von den höheren Schulen, vor allem von den Gymnasien, zu uns kommen, wenn sie auch wenig Kenntnisse der fremden Sprachen haben, sie doch bald und rasch nachholen. Es wird von denjenigen, die für den Antrag b sind, hervorgehoben: für die Zahl der jungen Leute, die in den Sekunden das Gymnasium verlassen, für diejenigen, die zum Militär gehen, ist es wünschenswert, daß sie Englisch können. Ich halte das für ein falsches Argument. Wir haben nicht mit denjenigen zu rechnen, die früher abgehen, sondern wir haben das große Ziel im Auge zu behalten, daß unsere Jugend eine möglichst erschöpfende, gründliche Ausbildung auf der Schule erhält, wir haben hier mit denjenigen zu rechnen, die sich den höheren wissenschaftlichen Studien widmen wollen, die sich überhaupt

das Ziel gesetzt haben, das Gymnasium zu absolvieren. Es ist überhaupt sehr zu bedauern, daß wir eine so große Zahl von Schülern haben, die frühzeitig die Schule verlassen, das Absolutorium nicht durchführen. Ich glaube, es wäre eine Aufgabe des Staates, einzugreifen, um das zu verhindern, und zwar da, wo vielfach es die Vermögensverhältnisse der Eltern nicht gestatten, den Jungen weiter auf der Schule zu belassen; es wäre Aufgabe des Staates, Stipendien zu schaffen für solche begabten jungen Leute, bei denen einem das Herz wehe thut, daß sie das Ziel nicht haben erreichen können, das sie von Gottes und Rechts wegen hätten erreichen können und sollen, wenn sie die Mittel gehabt hätten, das Schulpensum zu erledigen.

Auch wir in der Industrie für unsere einfachen kaufmännischen Betriebe gehen immer mehr dazu über, nur solche jungen Leute anzustellen, die das Abiturientenexamen an einer höheren Schule gemacht haben. Denn die paar Jahre, die sie an der Schule mehr aufwenden, lohnen sich reichlich dadurch, daß sie mit besserem Wissen, mit größerer Bildung zu uns kommen. Die Leute kommen viel rascher in das Verdienen hinein, sie brauchen eine viel kürzere Lehrzeit, weil sie in der Schule reif geworden sind und selbständig denken gelernt haben.

Meine Herren, ich möchte bitten, lassen Sie sich nicht verleiten, diese Frage nach der Seite zu entscheiden, daß eine wahlweise Berechtigung eintritt. Ich spreche aus praktischer persönlicher Erfahrung, aus scharfer Beobachtung seit den letzten 20 Jahren und aus dem vollen Bewußtsein, daß wir mehr zum Vorteil der Gesamtheit unserer Nation und ihrer wissenschaftlichen Ausbildung schaffen, wenn wir auch den allgemeinen Bedürfnissen Rechnung tragen; das Englisch, das auf dem Gymnasium jetzt erreicht wird, wird den jungen Leuten schon die Möglichkeit geben, sich später selbst zu helfen und weiter zu bilden.

Ich möchte dabei aber den Wunsch aussprechen, daß das fakultative Lernen des Englischen nicht gar so fakultativ behandelt wird. Leider sagt sich bei den Gymnasien eine große Zahl von Jungen: „das Englisch lernen wir später", — während, wenn sie in der Schule gezwungen würden, die für das Englisch angesetzten Stunden mit zu nehmen, sie in den paar Jahren auf der Schule eine ganz gute allgemeine Kenntnis der englischen Sprache bekommen können und vor allem die gute grammatikalische Kenntnis, die sie im späteren Leben überhaupt nicht erreichen können. Sie lernen im späteren Leben sprechen und schreiben, dringen aber nicht in die Materie der Sprache so ein wie auf der Schule.

Der **Vorsitzende:** Der einzige Antrag, der zur Zeit vorliegt, ist der des Herrn v. Wilamowitz; er lautet:

> Es erscheint ausgeschlossen, an Stelle des Griechischen das Englische wahlfrei zuzulassen, weil es das Gymnasium zerstören würde.
>
> Den Anfang des Griechischen über die Untertertia hinauszuschieben, erscheint im allgemeinen nicht angezeigt, abgesehen von den Anstalten mit Frankfurter Lehrplan.

(Der zweite Absatz dieses Antrages wird einstimmig angenommen.)

Dr. Böttinger: Ich stelle zum ersten Teil folgenden Antrag:

> Es empfiehlt sich aber, den fakultativen Unterricht im Englischen mit größerem Nachdruck zu betonen und in jeder Weise zu fördern.

Dr. Schwalbe: Ich halte es nicht für thunlich, daß jetzt diese Resolution noch eingebracht wird, weil manche der Herren, die für den Hauptantrag sind, gegen die Resolution sein können. Ich würde bitten, den Antrag zurückzuziehen.

Dr. Thiel: Wir haben ja nachher noch einige Punkte, bei denen die Resolution angebracht werden kann.

Dr. Althoff: Ich möchte bitten, daß sich die Herren nicht durch Geschäftsordnungsgründe behindern lassen, sondern dem Gedanken, den sie hier vertreten haben, Ausdruck geben.

Dr. Mommsen: Ich bin dafür, den Antrag Böttinger bei dieser Sache zur Abstimmung zu bringen.

Der **Vorsitzende:** Der Antrag Böttinger ist ein neuer Antrag, über den die Debatte erst eröffnet werden muß. Ich werde den ersten Teil des Antrages v. Wilamowitz zur Abstimmung bringen und dann die Debatte über den Antrag Böttinger eröffnen.

(Der erste Teil des Antrages v. Wilamowitz wird mit allen gegen eine Stimme angenommen.)

Jetzt kommen wir zum Antrag Böttinger.

Dr. Schwalbe: Meine Herren, es würde sich in der That empfehlen, wenn dieser Antrag bei Frage 5 zur Sprache käme; dorthin gehört er. Als gesonderter Antrag scheint er mir etwas außerhalb der Sache zu liegen.

Dr. Diels: Ich möchte mich dagegen aussprechen. Die Gegenstände sind jetzt erörtert worden; die Diskussion ist warm, wir sind alle noch mitten in der Sache drin. Bei Frage 5 werden so viele andere Dinge kommen, daß unser Interesse erlahmen wird. Ich spreche mich dafür aus, daß die englische Frage hier endgültig erledigt wird.

Dr. Kropatschek: Die Sache gehört zu Frage 5 und nicht hierher; außerdem setzt sie etwas anderes voraus. Ich könnte dem Beschluß bei Frage 5 zustimmen, hier aber enthält er unzweifelhaft eine Abschwächung dessen, was wir eben beschlossen haben.

Dr. Böttinger: Hier handelt es sich um das Gymnasium, in Frage 5 um die höheren Schulen in der Gesamtheit. Wir haben auf den Gymnasien eine große Anzahl Schüler, die in das praktische Leben gehen; viele Eltern, die ihre Söhne in das praktische Leben schicken wollen, schicken sie doch in das Gymnasium, weil sie wie ich überzeugt sind, daß sie sich das Praktische schon später aneignen werden. 60 % unserer Chemiker z. B. haben die Gymnasien besucht.

Dr. Mommsen: Ich unterstütze das eben Gesagte auf das entschiedenste. Wenn die Versammlung überhaupt den englischen Unterricht empfehlen will — und der großen Mehrheit nach wird sie einstimmen —, so geschieht es zweckmäßig hier.

Dr. Kropatschek: Sie werden überzeugt sein, daß ich ein warmer Befürworter des Studiums der englischen Sprache bin; aber ich möchte entschieden dagegen sein, daß wir an dieser Stelle in die Diskussion weiter eingehen. Es ist in

der That eine wesentliche Abschwächung des Antrages, den wir eben angenommen haben, und ich möchte diesen Antrag nicht abgeschwächt sehen. Denn ich halte es für durchaus notwendig, daß nun auch das humanistische Gymnasium in seiner vollen Reinheit, in seinen reinen Zielen festgehalten wird, nachdem den Realanstalten volle freie Bahn gewährt ist.

Dr. Böttinger: Ich möchte auch nicht, daß wir den neu gefaßten Beschluß abschwächen; ich möchte auch nicht Gefahr laufen, daß das Bessere der Feind des Guten ist, und würde damit einverstanden sein, daß wir bei Punkt 5 meinen Antrag zur Diskussion bringen.

Ich ziehe ihn daher hier zurück.

Der **Vorsitzende:** Wir gehen über zur Frage 3:

Erscheint eine Verstärkung des lateinischen Unterrichts am Realgymnasium nötig, und in welchem Umfange hat diese zu erfolgen?

Berichterstatter **Dr. Köpke:** Meine Herren! Ich kann mich sehr kurz fassen. Eine Verstärkung des lateinischen Unterrichts ist wie für die Gymnasien so auch für die Realgymnasien allgemein gefordert worden, und zwar für diese gerade am entschiedensten von den Realschulmännern selbst. Sie erklären, daß mit dem Lateinunterricht in der jetzigen Gestalt, mit vier oder drei Wochenstunden von Untertertia an, also in den letzten sechs Jahren, nichts Nennenswertes zu erreichen sei; der lateinische Unterricht sei s o zwecklos und, weil er zur Oberflächlichkeit und zu Scheinleistungen führe, geradezu schädlich.

Der jetzige Lehrplan sieht für die Realgymnasien im ganzen 43 Wochenstunden vor, und zwar für die Unterstufe $2 \times 8 + 7 = 23$, für die Mittelstufe 2×4 und für die Sekunden und Primen 4×3 Stunden, also in den letzten sechs Jahren bloß vier und (in vier Jahren) sogar nur drei Stunden. Es wird allgemein für erforderlich erachtet, daß auf die Zahl der Lateinstunden zurückgegangen werde, wie sie im Lehrplane von 1882 vorgesehen war, nämlich auf 54 Stunden. Man solle — so wird gesagt — dieser Zahl wenigstens wieder möglichst nahe kommen.

Zu berücksichtigen sei ferner, daß es auf diese Weise auch gelingen werde, den großen Unterschied wieder zu beseitigen, der seit 1892 zwischen den Realgymnasien Preußens und den Realgymnasien anderer deutscher Staaten besteht. Diese haben fast alle den 1892 für Preußen erfolgten Abstrich von elf Wochenstunden nicht mitgemacht, sondern die Zahl 54, zum Teil sogar eine noch höhere Zahl, beibehalten. Es sei erinnert an die bei weitem höhere Zahl in Bayern und namentlich in Württemberg; auch Baden und Hessen haben mehr als 54, während in Sachsen die Zahl 54 beibehalten worden ist. Durch eine Erhöhung bis annähernd zu 54 würde auch die Differenz zwischen den preußischen und den anderen deutschen Realgymnasien beseitigt.

Der **Vorsitzende:** Es ist ein Antrag von Herrn Dr. Schwalbe eingegangen:

Die Verstärkung des Lateinischen im Realgymnasium innerhalb der Stundenzahl der Pläne von 1882 erscheint wünschenswert; doch darf diese Verstärkung nicht auf Kosten des schon 1882 reduzierten naturwissenschaftlichen Unterrichts statt-

finden, da dann die Ziele desselben nicht mehr erreicht werden können.

Eine Zusammenfassung der Stundengesamtzahl für fremde Sprachen einerseits, für Mathematik und Naturwissenschaften andererseits ist empfehlenswert, um eine freie Entwicklung anzubahnen.

Dr. Hauck: Ich möchte mich für eine Vermehrung der Lateinstunden an den Realgymnasien aussprechen, muß aber gestehen, daß ich in der Begründung etwas ängstlich bin. Ich bin in der schwierigen Lage, mich betreffs der Beurteilung dieser Frage im Gegensatz zu den Herren Mommsen, Diels und v. Wilamowitz zu befinden, zu den drei von mir hochverehrten Männern, über deren Maßgeblichkeit wir ja alle einig sind.

Meine Herren, die richtige Stimmung, um meine Ansicht zu verfechten, finde ich dadurch, daß ich mich als den Empfänger und die drei Herren als die Geber ansehe. Ich glaube, es kann nicht als unbescheiden gelten, wenn der Empfänger einer Gabe sagt: der Wert der Gabe ist für mich viel größer, als der Geber beabsichtigt hat. Ich glaube ferner, daß es nichts schaden kann, wenn in dieser Versammlung auch ein kindliches, nicht philologisches Gemüt zum Ausdruck bringt, wie sich die philologische Welt in ihm abspiegelt.

Die Frage, ob das Latein vermehrt werden soll oder nicht, hängt aufs engste zusammen mit der Frage: Welchen Wert hat das Lateinlernen in den Realgymnasien? Es scheint, daß von philologischer Seite dieser Wert sehr gering angeschlagen wird, so gering, daß das Latein lieber ganz wegfallen sollte. Ich möchte dem nicht zustimmen.

Ich bin über den Wert des Lateinlernens allerdings anderer Ansicht, als seither in der Debatte zum Ausdruck gelangte. Es wurde z. B. gestern der logische Wert des Lateinunterrichts hervorgehoben. Nach meiner Erfahrung hat mein logisches Denken aus dem Lateinunterricht wenig Nutzen gezogen; was ich an Logik aufgenommen habe, hat mir der Mathematikunterricht gegeben. Dagegen habe ich vom Lateinunterricht ein objektives Denken gelernt.

Herr Mommsen hat gestern die Frage aufgeworfen: was ist ein gebildeter Mann? Ich möchte, um das klar zu machen, was ich unter objektivem Denken verstehe, die umgekehrte Frage stellen: was ist ein ungebildeter Mann? — vorausgesetzt, daß er den sogenannten besseren Kreisen angehört. Meine Herren, unter einem ungebildeten Manne verstehe ich einen solchen, der nicht die Fähigkeit besitzt, sich in den Gedankengang eines andern hineinzufinden, der dem andern nur immer seine eigene Art des Denkens unterlegt, den andern nicht ausreden läßt, ihm über den Mund fährt und dann vielleicht nach einer halben Stunde sagt: Ach! so meinen Sie? ich hatte Sie ganz anders verstanden. Solcher Menschen giebt es außerordentlich viele, die nicht im stande sind, sich in ein anders geartetes Gedankengetriebe hineinzufinden, d. h. objektiv zu denken, und ich glaube, daß es eine Hauptaufgabe der Schule ist, die Jugend das zu lehren.

Und wie kann man das? Antwort: Der Ausdruck der Gedanken ist die Sprache. Wir müssen die Schüler lehren, sich in dem fremden Gedankengange, wie er in einer fremden Sprache zum Ausdruck kommt, zurechtzufinden. Die modernen Sprachen sind hierzu weniger geeignet, da ihre Konstruktionen zu gleichartig sind mit unserer deutschen Sprache. Es muß, wie gestern Herr Jäger äußerte,

eine Sprache sein, in der sich das Denken eines andern Volkes und einer andern Zeit ausdrückt. Ich habe immer gefunden, daß wenigstens für mich der Unterricht in Latein und Griechisch den großen Nutzen hatte, daß ich ein anderes Denken verstehen lernte und dadurch in den Stand gesetzt wurde, mich in andere Auffassungen hineinzuversetzen und objektiv zu urteilen. Ich glaube, das ist ein Gesichtspunkt, der viel wichtiger ist als gewöhnlich angenommen wird.

Von einem von mir sehr geschätzten Philologen habe ich kürzlich die Äußerung gelesen: „Es handelt sich nicht bloß darum, die Natur zu beherrschen, sondern auch die Menschen zu beherrschen und zu leiten; das kann man aber nur, wenn man sie versteht, und zum Verstehen von Menschen verhilft der humanistische Unterricht.“ Ich glaube, das drückt dasselbe aus, was ich vorher anzudeuten versucht habe. Wenn Herr Mommsen gestern ausgesprochen hat, ein gebildeter Mensch sei nur der, der sich in einer fremden Sprache auszudrücken verstehe, so scheint mir, er ist zu bescheiden. Ich glaube, daß das Erlernen der alten Sprachen auch dann, wenn man zwar nicht so weit gelangt, sich in ihnen auszudrücken, aber doch so weit, sie zu verstehen, von größtem Werte ist.

Ich komme damit ganz von selbst auf die Schlußanwendung. Wie viel müssen wir zum mindesten vom Lateinunterricht verlangen? Antwort: So viel, daß ein müheloses Schriftstellerlesen ermöglicht wird, und zwar ein Schriftstellerlesen, das nicht bloß mit leichten Autoren schließt, sondern ich möchte es mit Horaz gekrönt sehen. So viel sollte das Realgymnasium leisten und kann es auch leisten. Hierfür aber dürfte unumgänglich notwendig sein, daß eine gründliche grammatikalische Schulung vorausgeht. Es muß, wie in dem uns vorliegenden Lehrplane ausgeführt ist, bis Tertia der Lehrplan ziemlich gleich sein mit dem humanistischen Gymnasium; dann aber kann man ziemlich rasch nachlassen. In Sekunda und Prima sind andere Rücksichten für den Unterricht maßgebend. Hier kann es sich nur um kursorisches Schriftstellerlesen handeln. Dadurch gewinnt man dann so viel Zeit, daß ich nicht glaube, daß am mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht etwas verloren geht; der eigentliche Ernst im mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht setzt doch erst in Sekunda ein.

Ich möchte dann ferner noch etwas über den ästhetischen Wert des Lateinunterrichts sagen; ich möchte nicht zugeben, daß der lateinische Unterricht so sehr logisch wirkt. Wohl aber kommt dabei der Geschmack in Betracht, und wo der Geschmack anfängt zu wirken, hört die Logik auf. Freilich, eine gewisse Logik, oder besser, Konsequenz muß auch im Geschmack sein. Aber die Logik ist immer unerbittlich, der Geschmack rechnet mit Kompromissen. Das ist der zweite Wertfaktor, den ich am altsprachlichen Unterricht hervorheben möchte: die Geschmacksbildung. Wenn Herr Diels gestern die Logik in den alten Sprachen hervorgehoben hat, so finde ich dagegen in dem Geschmack derselben einen Hauptreiz. So haben z. B. die griechischen unregelmäßigen Verben einen großen Reiz auf mich ausgeübt, man kann dabei vielfach erraten, wie die Formen sind, indem man nur seinem Geschmacksurteil folgt. Der geschmackbildende Wert einer Sprache kommt am meisten zur Geltung beim Schriftstellerlesen, so daß ich auch vom ästhetischen Gesichtspunkte aus auf das Schriftstellerlesen als das Hauptziel des Unterrichts hinauskomme.

Um mich endlich noch zu der Äußerung des Herrn v. Wilamowitz zu wenden, ein Einblick in die große geschichtliche Entwicklung sei nicht möglich ohne den gründlichen griechisch-lateinischen Unterricht, wie ihn das Gymnasium biete, so sind wir ja alle hingerissen gewesen von seinen begeisterten Ausführungen.

Ein so hohes Ziel können allerdings die Realgymnasien nicht erreichen, wie er sich sein Ideal gestellt hat; aber soll man deswegen die Stellung eines niedrigeren Zieles verbieten? Nein, ich glaube, daß auch das Wenige, was ein Realgymnasium durch den knapperen lateinischen Unterricht ohne Griechisch erreichen kann, einen sehr großen Wert hat im Vergleich zu einer gänzlichen Unterlassung des altsprachlichen Unterrichts.

Ich komme also zu dem Schluß, daß das Lateinische so gefördert werden sollte, daß in Sekunda und Prima ein müheloses Schriftstellerlesen möglich ist, welches bis zu Horaz geht. Ich muß es den Schulmännern überlassen, wie viel Stunden sie hierzu notwendig zu haben glauben, aber es scheint mir, daß es in dem aufgestellten Lehrplane richtig getroffen sein dürfte.

Ich möchte dann noch erwähnen, daß mit einer solchen Vermehrung des Lateinischen die preußischen Realgymnasien sich wieder den süddeutschen, namentlich den württembergischen, annähern. Ich habe gestern schon ausgeführt, wie das wüttembergische Realgymnasium entstanden ist. Ich hätte zu der bereits abgethanen Frage 3b sagen können: was da vorgeschlagen war betreffs eines Ersatzes des Griechischen am Gymnasium, damit wurde in Württemberg ein praktischer Versuch gemacht. Es hat sich dabei gezeigt, daß ein nicht-griechischer Parallelkursus sich als solcher nicht halten läßt, sondern ganz von selbst nach der Weiterentwicklung zu einer selbständigen Anstalt drängt, und diese selbständige Anstalt ist eben das Realgymnasium, wie es sich gestaltet, falls wir den lateinischen Unterricht vermehren. Ich möchte aber ausdrücklich darauf hinweisen, daß die Vermehrung mir nur in den unteren Klassen notwendig zu sein scheint, nicht in den oberen Klassen. In diesen muß Zeit gewonnen werden für Mathematik und Naturwissenschaften.

Die Äußerung von Spezialwünschen betreffs des Lehrplans behalte ich mir für Frage 5 vor.

Dr. Kübler: Excellenz! Meine Herren! Mir steht eine Erfahrung aus dem Gebiete der Realgymnasien leider nicht zu Gebote. Meine ganze Lehrthätigkeit hat sich auf das Gymnasium beschränkt. Ich würde also nicht urteilen können, wie weit etwa die Leistungen der jetzigen Realgymnasien auf dem Gebiete des Lateinischen anerkannt werden können. Daß ein Bedürfnis vorhanden ist, den lateinischen Unterricht auf den Realgymnasien zu verstärken, haben wir gehört; wie weit aber diese Verstärkung reicht, dafür möchte ich mich nicht erdreisten irgend eine bestimmte Angabe für die Zahl der Übungen zu machen — mehr freilich für die Art und Weise der Übungen. Ich würde sagen: wenn man Latein lernen will, so kann man das nicht anders, als es auf dem Gymnasium geschieht. Das ist eben der Sache entsprechend. Gäbe es noch ein anderes Verfahren, so würde das Gymnasium in großer Gefahr sein, ob es auch den richtigen Weg einschlägt. Ich muß also dabei bleiben: das Lehrverfahren könnte nur dasselbe sein, wie auf dem Gymnasium. Diejenigen Übungen, welche auf dem Gymnasium angestellt werden, mündlicher und schriftlicher Art, die zur Einprägung, zur Erweiterung des Wissens, zum Festhalten der Kenntnisse der Grammatik und auch des lexikalischen Bestandteils der Sprache notwendig sind, würden meiner Meinung nach auf dem Realgymnasium doch nicht entbehrt werden können, weil wir darin lediglich die Mittel finden, durch welche wir zum Verständnis der Lektüre gelangen. Eine selbständige Bedeutung haben diese Ubungen nach meiner Meinung nicht. Es ist

das eine alte Auffassung. Boeckh hat einmal in einer Rektoratsrede, die in den zwanziger Jahren des vorigen Jahrhunderts gehalten worden ist, gesagt, er würde auf den Unterricht im Lateinischen und Griechischen überhaupt verzichten, wenn er bloß dazu dienen sollte, eine formale Schulung zu geben: es käme auf die Sachen an. Die formale Schulung ist einerseits das Mittel für das Verständnis der Litteratur, andererseits aber — nun möchte ich das Wort einmal recht betonen — das Ergebnis. Wenn man sie als Ziel hinstellt für den Unterricht im Lateinischen und Griechischen, so bringt man ein pädagogisch fremdes Moment in den Unterricht hinein. Man verleitet den Lehrer, anstatt die Sprache zu treiben, Logik zu treiben. Logik und Sprache stehen miteinander in einer solchen Verbindung, daß das eine das andere nicht entbehren kann. Eben darum ergiebt sich aus dem Sprachunterricht eine logische Schulung ganz von selbst. Man muß sie aber nicht dazu benutzen, um von vornherein daran logische Übungen zu machen. Also die logische Schulung ist das Ergebnis und ist bis auf den heutigen Tag ein unzweifelhaft günstiges Ergebnis von der Betreibung der alten Sprachen gewesen.

Nun würde ich meinen: wenn wir innerhalb des Gymnasiums diese Lehrmittel für notwendig halten, dann müssen sie das doch auch auf den Realgymnasien sein, vorausgesetzt, daß das Lateinische überhaupt ein Unterrichtsgegenstand auf den Realgymnasien ist. Es läßt sich nicht gut sagen, wie weit die Übungen fortgesetzt werden sollen, sie bleiben eben bis auf die oberste Stufe Lehrmittel. Setzte man eine geringere Menge, so würde ein Bedenken entstehen. Man würde sagen: Nun, kann denn das Gymnasium nicht auch damit auskommen? Über den Horaz kommen wir auf dem Gymnasium eigentlich nicht hinaus, Virgil tritt viel hinter Horaz zurück.

(Zuruf: und ist leichter?)

Ich möchte das nicht unbedingt sagen, ich möchte zustimmen, aber von vielen habe ich gehört: er ist schwerer.

Wenn nun schon Horaz als der Punkt gewählt wird, bis wohin die Schüler auf dem Realgymnasium geführt werden sollen, dann ist eigentlich nicht abzusehen, warum nicht auch die Lektüre der Historiker bis zu Tacitus geführt werden kann und denjenigen Schriften det früheren Historiker — vielleicht ausgewählt —, die wir auf dem Gymnasium auch betreiben. Es mag da vielleicht für das Realgymnasium ein gewisses sachliches Interesse mit in Betracht kommen. Aber ich würde schließlich sagen müssen: Wenn Sie auf dem Realgymnasium Latein treiben, so müssen Sie ebensoviel Stunden darauf verwenden wie auf dem Gymnasium, und daraus würde meiner Meinung nach anscheinend ein Vorteil entstehen. Wir würden drei Arten von höheren neunklassigen Schulen haben: solche, wo Latein und Griechisch, solche, wo Latein, und solche, wo weder Latein noch Griechisch getrieben wird. Also ich würde — da ich ohne Erfahrung bin, natürlich ganz unvorgreiflich gegenüber den Lehrern und Leitern der Realgymnasien — empfehlen, frischweg die gleiche Stundenzahl einzusetzen wie auf den Gymnasien.

Dr. Münch: Meine Herren, ich habe nicht den Vorteil, für einen so fest formulierten Plan eintreten zu können, wie der geehrte Herr Vorredner, aber dafür den andern Vorteil, daß ich das Realgymnasium ebenso wie die anderen Arten von Anstalten durch vielfache Beziehungen gut kenne, und vielleicht auch den, daß ich als Dozent der Pädagogik und ihrer Geschichte mich mit recht vielerlei

Schulformen und pädagogischen Zielen auch aus der Vergangenheit und Ferne habe vertraut machen müssen. Da läßt für mich nun allerdings die große Mannigfaltigkeit des Möglichen und Wirklichen die haarscharfe Abmessung der Stundenzahlen nicht so hochwichtig erscheinen.

Das allgemeine Gefühl bei den Lehrern der Realgymnasien seit dem Jahre 1892 ist gewesen, daß diese Anstalten gewissermaßen von innen heraus tot gemacht werden sollten. Das ist übrigens ja auch in einem der Schriftstücke, die uns vor dieser Konferenz zugestellt worden sind, deutlich genug zugestanden. Aber diejenigen Kreise innerhalb der Nation, die nun einmal diese Anstalten dennoch wünschen und ihrer bedürfen, haben es nicht zu ihrer Auflösung kommen lassen. Das Wohlgefallen an dieser Mischform an sich mag bei vielen gering sein; sie bedeutet eben einen Kompromiß. Es war zwischen idealen und praktisch-utilitarischen Gesichtspunkten eine Vermittelung zu suchen. Wenn es angängig wäre, daß wir bloß klar geschiedene humanistische und modern realistische Anstalten aufrecht erhielten, dann hätte das ja zweifellos Vorzüge, aber bestimmte Kreise der Nation bedürfen eben der vermittelnden Form des Realgymnasiums, und darum müssen wir es lebensfähig erhalten.

An dem uns gegenwärtig vorgeschlagenen Plane will es mir nicht gefallen, daß er fünf Jahre lang acht Stunden Latein ansetzt und dann plötzlich auf drei heruntergeht. Drei Stunden mögen an sich noch nach etwas klingen, aber zwischen so vielen anderen Stunden und Fächern stehen diese drei Stunden in einem Fache, das so vielseitige und eindringende Bethätigung verlangt, doch etwas kläglich da. In den Jahren gerade, wo die Schüler etwas von ihren vorhergehenden Bemühungen haben könnten, wo sie sich einer ordentlichen Schriftstellerlektüre ergeben könnten, soll diese kümmerlich bleiben! Ich müßte also in diesem Sinne eine Änderung des vorgelegten Planes wünschen, nämlich eine Erhöhung der lateinischen Stundenzahl der Oberstufe.

Freilich erhebt sich die Schwierigkeit: woher soll der Raum dafür gewonnen werden? Die einzelnen Fächer sind durchweg so gestellt, daß jedes von ihnen gegen eine Verkürzung sich wehren wird. Keines von ihnen entbehrt ja auch des Gewichtes. Und so wäre vielleicht das beste Auskunftsmittel, ein paar Stunden überhaupt zuzulegen. 1892 ist ja die Gesamtzahl nicht unerheblich vermindert worden; ein kleiner Zuschlag wäre also wohl erträglich.

In dem uns hier vorgelegten Plane ist das Plus für das Lateinische wesentlich dem Französischen abgewonnen. Das Französische ist freilich nicht das Fach, dessen idealer Bildungswert so voll wie der gewisser anderer Fächer ins Gewicht fallen könnte. Dies muß ich sagen, obgleich ich dem Fache viel Interesse zugewandt habe. Gleichwohl ist es angesichts der thatsächlichen Aufgabe, die diesem Unterrichtsfache nun einmal obliegt, sehr schwer, mit vier statt mit fünf Wochenstunden in den Mittelklassen auszukommen. Auf irgend eine Weise freilich würde es ja schließlich gehen. Den Naturwissenschaften kann man meines Erachtens nichts nehmen. Der Mathematik vielleicht eher; ich glaube, daß der mathematische Unterricht mit vier statt mit fünf Stunden am Ende auch auskommen könnte. Vielleicht aber thun wir am besten, so zu beschließen, wie Herr Direktor Schwalbe vorschlägt, daß wir nämlich den einzelnen Anstalten ein Maß von Freiheit lassen, daß wir, je nachdem der Direktor und das Lehrerkollegium gesinnt und befähigt sind, verschiedene Kombinationen gestatten, und nur eine Gesamtzahl für die Sprachen, also Latein, Französisch und Englisch, stipulieren und ebenso

eine Gesamtzahl für Mathematik und Naturwissenschaften. So könnte mindestens eine Verdichtung der lateinischen Stunden gewonnen werden in den geeignetsten Zeitpunkten; die sehr große Stundenzahl in den gesamten Mittelklassen, die die neue Vorlage ansetzt, ist nicht Bedürfnis der Realgymnasien. Nach meiner Erfahrung war in der Zeit von 1882 bis 1892 das Gesamtergebnis des lateinischen Unterrichts an Realgymnasien recht befriedigend, man kam dahin, die üblichen Schulschriftsteller wirklich lesen zu können; in den Prüfungen, deren ich zahlreiche abgenommen habe, wurden Autoren wie Livius ungefähr ebenso sicher übersetzt, wie heute an den Gymnasien. Aber auch auf den übrigen sprachlichen Unterricht wurde eine gute Wirkung verspürt.

Gewiß ist es auch mein Gefühl, daß das Lateinische ohne Griechisch seine volle Bestimmung nicht erfüllt; wir können aber nicht alles haben. Man muß sich darein ergeben, daß das Leben nicht erlaubt, alles Schöne und Gute zugleich zu genießen; Kompromisse werden immer wieder notwendig; wir müssen trachten, dem Griechischen auf den oberen Stufen des Realgymnasiums ein möglichstes Äquivalent zu geben, teils durch das Deutsche, teils auch durch das Englische. Die englische Litteratur enthält so viel Tüchtiges und Erhebendes, daß sie immerhin zu einer solchen pädagogischen Bedeutung gebracht werden kann.

Aber, wie gesagt, eine Kräftigung des Lateinunterrichts ist meiner Überzeugung nach Bedürfnis. Daß wir in den mittleren Klassen auf fünf Stunden gehen und in den oberen Klassen auf vier, scheint mir dringend wünschenswert. Über den Modus der Durchführung dieser Maßnahme aber mag verschiedene Ansicht bestehen und auch in praxi eine gewisse Freiheit gelassen werden.

(Es folgt eine Frühstückspause.)

Dr. Mommsen: Meine Herren, ich habe, da ich kein Schulmann bin, am wenigsten Realschulmann, nicht gewagt, einen Antrag zu stellen, aber ich möchte doch diese Gelegenheit nicht vorübergehen lassen, ohne den Protest, den ich am gestrigen Tage bereits ausgesprochen habe, noch einmal zu wiederholen, noch einmal die Herren, die mit der Unterrichtsverwaltung zu thun haben, auf das ernstlichste zu bitten, die Frage wegen des lateinischen Unterrichts im Realgymnasium sehr ernsthaft zu erwägen, nicht darauf hin, wie viel Stunden Latein überwiesen werden sollen, sondern darauf hin, ob sie nicht für jede Stunde, die sie einer solchen Anstalt widmen, verantwortlich sind, ob diese Stunde nicht ins Wasser geworfen und schlimmer als ins Wasser geworfen ist. Denn wenn man jungen Menschen Beschäftigungen giebt, die nicht für sie passen, so ist das eine Art von Geistesmord.

Den Antrag, den ich gern gestellt hätte, darf ich vielleicht erwarten von Excellenz v. Funck. Excellenz v. Funck ist allerdings so wenig Schulmeister, wie ich es bin, und doch vielleicht wird Herr General v. Funck, der dem Schulmeister nicht ganz fern steht, wenigstens nach dem, was er gestern gesagt hat, es nicht übel nehmen, wenn man ihn als den Schulmeister eines guten Teils der Blüte unserer Nation bezeichnet. Keiner hat so wie er Gelegenheit gehabt, zu sehen, wie unendlich schwach und unwirksam dieser Unterricht auf dem Realgymnasium ist. Beweisen kann ich das ja eigentlich nicht; aber ich kann mich in dieser Hinsicht berufen auf die Advokaten der Realgymnasien selbst. Ein solches Urteil, wie es die Lehrer derselben und die beteiligten Behörden über den Unterricht im Latei-

nischen auf dem Realgymnasium gefällt haben, ist das nicht vernichtend? Hat jemand von Ihnen das hören können, ohne daß ihm das Gewissen gepocht hat, daß man einen derartigen Unterricht duldet, der absolut nicht das erreicht, was er erreichen soll? Dann ist ein Herr aufgetreten, der ihn verteidigt hat; ich glaube, es ist Herr Münch. Ich möchte nicht, daß meine Verteidigung — sei es vor einem himmlischen oder einem irdischen Tribunal — so geführt werden möge, wie Herr Münch hier das Realgymnasium vertreten hat. Er hat ja selbst zugegeben, daß es ein Kind wäre, aus dem nichts werden könne. Darum fordern die Herren eine Anzahl lateinischer Stunden mehr. Die Herren sollten sich doch erinnern an die Zeit, wo sie diese ihnen abgenommenen Lateinstunden hatten. War es denn damals mit dem Realgymnasium besser?

(Zuruf: Ja!)

Ich glaube nicht; ich glaube, es war ganz genau dasselbe.

Den Antrag, den ich gern gestellt hätte, zu stellen hat vielleicht Excellenz v. Funck sogar die Verpflichtung. Wenn ich recht berichtet bin, so ist dies unnatürliche Latein im Realgymnasium uns in früherer Zeit von dem Militarismus aufgebürdet worden. Das mag vielleicht unrichtig sein. Man klagt den Militarismus vieler Dinge an, an denen er nicht schuld ist. Die Meinung ist verbreitet, daß in früherer Zeit das Latein am Realgymnasium dadurch herbeigeführt worden ist, weil militärische Behörden — ich will die Gründe nicht untersuchen — wünschten, daß nur Leute, die das Latein wenigstens vergessen hatten, bei ihnen aufgenommen würden. Vielleicht werden die Herren Offiziere darin einen Anlaß finden, um einen Antrag in dieser Beziehung zu stellen.

Der andere Punkt, den ich in betreff des lateinischen Unterrichts auf den Realgymnasien betonen möchte, ist folgender. Ein wirklicher Unterricht in den modernen Sprachen ist eine unbedingte Notwendigkeit für alle Schichten der Gesellschaft. Gestatten Sie mir, es als ein persönliches, mir widerfahrenes Glück zu bezeichnen, daß ich — ich will nicht sagen Englisch und Französisch kann, das ist etwas anderes — aber durch zufällige Lebensverhältnisse etwas mehr Englisch und Französisch kann, als die gewöhnlichen studierten Leute. Was mir das in meiner ganzen Thätigkeit genutzt hat, ist gar nicht zu sagen. Es gilt dies für die Studierten; für die Realschule aber noch in viel höherem Grade. Wie sehr das in anderen Zweigen empfunden wird, darauf will ich nicht zurückkommen.

Mathematiker, Naturwissenschaftler, alle diese Herren sagen das ja auch: wir können ohne Kenntnis der neueren Sprachen nicht auskommen. Die Möglichkeit dafür aber ist gegeben in einer lateinlosen Realschule oder wie Sie es nennen wollen. Übertragen Sie die Prinzipien der Oberrealschule auf das Realgymnasium, so haben Sie die Reform. Sie ist eine große und schwierige, aber sie ist notwendig, wir kommen ohne sie nicht aus. Wenn Sie für diesen Unterricht Platz schaffen wollen, so ist die einzige Möglichkeit dafür, daß Sie den falschen lateinischen Unterricht beseitigen.

Es ist hier ja gesagt worden, daß der lateinische Unterricht in der Realschule auch etwas nutzt. Die Defension, die, wenn ich nicht irre, Herr Hauck vorbrachte, ging dahin, daß man in dem Unterricht in den klassischen Sprachen ein besseres Bildungsmittel hätte als in dem Unterricht in den modernen Sprachen. Ich will das nicht entscheiden, das geht den Schulmann an. Das ist aber keine

Frage, daß, wenn man einen Deutschen im Französischen ernsthaft unterrichtet, wenn man ihm namentlich den Unterschied im französischen und im deutschen Satzbau zur Anschauung bringt, wenn man ihm zeigt, wie eine gut gebaute deutsche Periode, um gut französisch zu werden, in Stücke zerschlagen werden muß, so ist ein gewaltiger Bildungsstoff auch darin gegeben.

Dafür, daß der Unterricht im Lateinischen allein seine Pflicht und Schuldigkeit thut, dafür hat man keine Beweise beigebracht. Ich bin darum der Meinung, daß unbedingt ein verstärkter Unterricht in den modernen Sprachen geschaffen werden muß, und die Vorbedingung dazu ist die Abschaffung des Lateins in den Realgymnasien.

Allerdings ist noch ein anderes, sehr schweres Hindernis zu überwinden, der Mangel an geeigneten Lehrern. Es ist in einem Gutachten, das uns vorgelegt worden ist, dies Bedürfnis anerkannt, und es wird der Wunsch ausgesprochen, daß ein Institut für den Unterricht eingerichtet werden möge nach Analogie des orientalischen Seminars, wie wir es bei der Berliner Universität haben. Ja, meine Herren, der Herr hat in vieler Hinsicht recht; am orientalischen Seminar kann man recht gut Suaheli lernen, aber für das Französische reicht das noch lange nicht aus. Wollen Sie wirklichen Unterricht im Französischen haben, so müssen Sie vor allen Dingen Lehrer erziehen, die des Französischen vollständig mächtig sind, und dazu wird weder ein solches Seminar reichen, noch reichen dazu die Reisen, die man hier und da einen Gymnasiallehrer nach Frankreich antreten läßt, damit er einmal einige Monate hindurch parliere. Dazu brauchen wir andere Institute. Wir werden nie zu etwas kommen, wenn wir nicht eine wirkliche Lehrer-Pflanzschule stiften, wenn wir nicht Einrichtungen stiften, wie wir sie vor Zeiten für die klassischen Sprachen gehabt haben in Pforta und ähnlichen Anstalten. Die Leute müssen vorgebildet werden von Jugend auf einmal zur praktischen Handhabung der Sprache und ferner dazu, daß sie die Sprache nicht bloß insoweit beherrschen, um sprechen und schreiben zu können, sondern auch um die große französische Litteratur von Molière bis auf George Sand herab und die große englische Litteratur von Shakespeare bis auf unsere Zeit wirklich zu beherrschen. Solche Pflanzschulen müssen geschaffen werden, und wenn wir die haben, wird auch der Unterricht auf unseren Gymnasien ein anderer werden. Der Unterricht in den modernen Sprachen kann ja auf dem Gymnasium nie ein solcher werden, wie auf einer Anstalt, die auf Griechisch und Latein verzichtet; möglich ist er aber auch hier, wenn Sie Lehrer haben, die diese Sprache vollkommen beherrschen. Jetzt ist das nicht der Fall, und wir können nichts anderes thun — mir kommt wenigstens nichts anderes zu — als fromme Wünsche zu äußern.

Freiherr **v. Funck:** Zu meinem Bedauern bin ich nicht in der Lage, aus meiner Kenntnis der Geschichte der Realgymnasien heraus bestätigen oder widerlegen zu können, daß der Militarismus irgend eine Schuld an der Einfügung des Lateinischen in den Unterrichtsplan des Realgymnasiums trägt. Aber den Erwartungen des Herrn Vorredners glaube ich wenigstens insoweit entsprechen zu können, als ich allerdings den Antrag stelle, eine Vermehrung des Lateinischen am Realgymnasium nicht eintreten zu lassen. Es wurde vorher als wünschenswert bezeichnet, daß der lateinische Unterricht durch Erweiterung des Unterrichtszieles gesteigert würde; es wurde angeführt, daß es wünschenswert sei, bis zur Lektüre des Horaz, des Tacitus und anderer in der Prima des Gymnasiums gelesener

römischer Schriftsteller zu gelangen, den Realgymnasiasten eine Kenntnis des Lateinischen zu geben, die annähernd demjenigen gleich käme, was der Gymnasiast im Lateinischen zu lernen hat. Ich glaube, daß eine solche Erhöhung der Unterrichtsziele im Realgymnasium vollständig ausgeschlossen ist. Von anderer Seite und bei anderer Gelegenheit ist heute mit Recht behauptet worden, daß ein Gymnasium mit vollem lateinischen Unterricht und ohne Griechisch eine Mißgeburt sein würde, eine Anstalt, die keinem Zwecke ganz entsprechen würde. Eine solche Anstalt würden wir haben, wenn das Realgymnasium das Lateinische bis zu jener hohen Grenze triebe, kein Griechisch hinzufügte, sondern neben dem gesteigerten Latein bloß die lebenden Sprachen zum Gegenstande des sprachlichen Unterrichts machte. Ich halte eine solche Erhöhung der Unterrichtsziele für das Realgymnasium ausgeschlossen aus theoretischen und praktischen Gründen. Ich möchte anfügen, daß die Unterrichtsverwaltung, als sie den Lehrplan von 1892 herausgab, in der beigefügten Denkschrift sich dahin aussprach:

> Der seit 1882 ausgedehntere und intensivere Betrieb des Lateinischen am Realgymnasium führt zur Überlastung des Schülers besonders in den oberen Klassen oder zur Beeinträchtigung der neueren Sprachen, bezw. Mathematik und Naturwissenschaften, also der realen Bildung selbst.

Meine Herren, auf dem Standpunkte, den die Unterrichtsverwaltung im Jahre 1892 eingenommen hat, stehe ich noch jetzt. Ich möchte dem Herrn Vorredner darin beipflichten, daß es theoretisch am konsequentesten wäre, das Lateinische aus dem Realgymnasium ganz zu streichen, mit anderen Worten, das Realgymnasium in seiner Eigenart aufhören zu lassen. Aber ich glaube, daß die Wirklichkeit von Kompromissen leben muß, und ein solcher Kompromiß ist das Realgymnasium. Obwohl die Schulkonferenz von 1890 das Realgymnasium zu streichen vorschlug, besteht und lebt es jetzt noch in voller Kraft und wird hoffentlich noch lange in voller Kraft bestehen bleiben.

Etwas anderes ist es, ob innerhalb des bisherigen Unterrichtszieles der Unterricht im Lateinischen zu fördern ist. Ich glaube, diese Frage allerdings bejahen zu können, bejahen zu müssen. Ich bin meinerseits der Ansicht, daß der Unterricht im Lateinischen, wie er jetzt auf dem Realgymnasium betrieben wird, außerordentlich viel zu wünschen übrig läßt und die Erfolge dieses Unterrichts hinter dem bisherigen Ziele zurückbleiben; aber ich meine, daß das Abhilfemittel hiergegen nicht eine Vermehrung der Stundenzahl sein soll. Ein Abhilfemittel würde in erster Linie der Frankfurter Reformplan sein. Es ist ja offenbar ein großer Nachteil, daß der lateinische Unterricht, der an die Verstandeskraft, an die Geistesschärfe und die Reife des Schülers höhere Ansprüche stellt, sich abschwächt in den höheren Klassen, also gerade da, wo er recht fruchtbar werden sollte.

Weiter leidet der lateinische Unterricht am Realgymnasium auch unter mißverstandener Anwendung der Bestimmungen, welche 1892 gegeben worden sind. Ich habe mich bei meinen Besichtigungen von den Erfolgen im Lateinischen überzeugt, indem ich in der Lektüre Stellen zum Übersetzen auswählte, auf welche Schüler und Lehrer nicht vorbereitet sein konnten. Ich habe mich dabei überzeugt, daß das Verständnis der Schriftsteller allerdings verschwindend gering ist. Das liegt meines Erachtens mit an einer mißverstandenen Anwendung der Lehrpläne. Hier steht, und zwar schon beim Gymnasium, im Lehrplane:

Lektüre im Lateinischen. Je sicherer der Grund in Grammatik und Wortschatz gelegt ist, um so mehr werden bei der Erklärung der Lektüre überall die sachlichen Gesichtspunkte in den Vordergrund treten. Etwaige Versuche, die bereits in den Lehrplänen von 1882 entschieden bekämpfte grammatische Erklärungsweise in Anwendung zu bringen, sind überall streng zurückzuweisen; das inhaltliche Verständnis des Gelesenen und die Einführung in das Geistes- und Kulturleben der Römer bildet die Hauptsache.

An der Spitze steht der Satz, daß die Grammatik tüchtig gelernt sein soll. Wenn aber bei der Lektüre nicht kontrolliert wird, ob die Grammatik zum Verständnis gelangt ist, ob der Satz wirklich begriffen ist in den einzelnen Rede- und Satzteilen, dann ist die Lektüre für das Eindringen in die Sprache wertlos.

Weiterhin ist bestimmt, daß dem Deutschen eine besondere Hilfe durch den Unterricht in fremden Sprachen zu leisten sei. Es solle darauf gehalten werden, daß bei den Übersetzungen überall ein gutes Deutsch zur Anwendung kommt. Die naturgemäße Folge ist, daß eine flüchtige oberflächliche Übersetzung des Lateinischen Platz greift und daß schließlich geraten wird. Die weitere Folge ist, daß nach ein paar Jahren die Grammatik verloren geht und man beim Abiturientenexamen sich verwundert fragt, wie eine so geringe Kenntnis der Sprache überhaupt nur möglich ist. Ich meine, es liegt zum guten Teil an einer mißverstandenen Anwendung der Bestimmungen. Ich bin der Meinung, daß, wenn lateinische Sprache getrieben wird, vor allem Lateinisch getrieben werden soll und nicht Deutsch, Deutsch erst in zweiter Linie. Keine Lektüre darf getrieben werden, ohne daß der Lehrer sich überzeugt, daß der Schüler in das Innerste, in das Einzelne der Sätze, die er gelesen hat, in die eigentliche Bedeutung jedes Redeteils eingedrungen ist.

Einen dritten Grund für die geringen Erfolge im Lateinischen sehe ich darin, daß das Lateinische beim Realgymnasium, weil es hier nur subsidiäre Bedeutung haben kann, einem geringeren Interesse bei Schülern und Lehrern begegnet. Damit steht im Zusammenhange, daß im Realgymnasium oft die weniger guten Lehrer — einer kann nicht so tüchtig sein wie der andere — dem Lateinischen zugeteilt werden, wodurch der Eifer für das Latein nicht wächst. Meines Erachtens darf dem größeren oder geringeren Interesse nicht so viel Spielraum gelassen werden. Die Unterrichtsziele, wie sie von der höheren Behörde angegeben sind, müssen erreicht werden, und es ist Sache der Aufsichtsbehörden, darauf zu sehen, daß die Schüler in allen Fächern zu dem Ziele gebracht werden, zu dem sie gebracht werden sollen.

Meine Herren, ich schließe daraus: die Erfolge im Lateinischen entsprechen nicht der Zahl der dafür ausgesetzten Unterrichtsstunden. Wenn die Unterrichtsstunden einigermaßen zweckentsprechend verwandt werden, so müssen sie zu besseren Erfolgen führen. Die Mittel dazu habe ich mir erlaubt, vorher anzugeben.

Meine Forderung geht dahin, innerhalb der bisherigen Unterrichtsziele die Erfolge im Lateinischen zu erhöhen und zwar mit Hilfe und in den Grenzen der bisherigen Stundenzahl. Würde eine Vermehrung der Stundenzahl wirklich einen großen Erfolg haben? Sie würde den nachteiligen Erfolg haben, den die Unterrichtsverwaltung früher voraussah, nämlich daß die anderen Fächer, die in einer Realanstalt ganz besondere Berücksichtigung erheischen, nur mit geringerem Erfolge

behandelt werden könnten als bisher. Das Realgymnasium muß versuchen, im Latein mit den bisherigen Mitteln besser zu wirtschaften. Eine Vermehrung um einige wenige Stunden würde bei Festhaltung der bisherigen Unterrichtsweise keinen Erfolg für das Latein haben, und ich wiederhole die Bitte, einer solchen Vermehrung entgegentreten zu wollen.

Dr. Schwalbe: Excellenz! Meine Herren! Nach der gestrigen Debatte hatte ich geglaubt, daß man das Realgymnasium als berechtigte Lehranstalt ebensogut wie das Gymnasium und die Oberrealschule anerkennen würde, aber in der heutigen Sitzung hat sich herausgestellt, daß man nur ein Kompromißglied in dieser Anstalt sieht und daß das, was das hohe Ministerium in früherer Zeit glaubte und was heute noch die Realschulmänner glauben, daß nämlich in dem Realgymnasium eine Aussöhnung, eine Schule der Zukunft geschaffen sei, noch nicht zum Durchbruch gekommen ist.

Ich will auf die subjektiven Erfahrungen, die hier vorgebracht sind, nicht eingehen. Herr Mommsen ist sogar bis in das 18. Jahrhundert zurückgegangen. Ich kann auf das 17. Jahrhundert heruntergehen und an meinen Vorfahren ähnliche Deduktionen machen, wie es dort geschehen ist. Ich habe in dem Streite zwischen Realgymnasium und Gymnasium, den ich nach dem gestrigen Tage für ausgeglichen gehalten hatte, seit 1869 und erst recht seit Anfang der siebziger Jahre für Aufklärung zu wirken gesucht. Doch ich will auf solche subjektive Erfahrungen nicht eingehen. Was mich aber zunächst veranlaßt, ein paar Worte in subjektiver Beziehung zu sagen, das ist das dissentierende Votum, das ich gegen die begeisternden Worte des Herrn v. Wilamowitz abgegeben habe.

Meine Herren, es sind in den Ausführungen, die von ihm gemacht sind, und in anderen Gegenausführungen historisch meines Erachtens nicht zutreffende Thatsachen angeführt worden, die mich bewogen haben, nachher gegen das Ganze zu stimmen. Ich will die beiden Punkte hervorheben.

Wir sind aufgewachsen in dem Glauben an die Unfehlbarkeit des Dogmas von Aristoteles. In meiner Jugend galt Aristoteles noch als der größte Naturforscher der Erde. Ich bin inskribiert als Student für Naturwissenschaften und für Sprachen. Ich habe versucht, die Sachen zu verfolgen, nicht bloß damals, sondern auch späterhin; und als in diesem Jahre die Feier für Giordano Bruno eingeleitet wurde, war ich speziell veranlaßt, diese alten Anschauungen wiederum aufs neue historisch zu prüfen; und was ich da erfahren und wieder gelesen und mir ins Gedächtnis zurückgerufen habe, das war, daß die Universitäten, und auch die freiesten, mit Ausnahme von Wittenberg, eine Strafe aussetzten für jeden, der es wagte, irgend einem Satze des Aristoteles zu widersprechen, den er in naturwissenschaftlicher Beziehung ausgesprochen hatte; in Oxford war die Strafe so hoch, daß Giordano Bruno sie nicht bezahlen konnte. Danach liegt der Gedanke nahe, daß das aristotelische System für die Naturwissenschaften nicht der Ausgangspunkt der neueren Forschungen gewesen ist.

Und nun noch ein anderer Punkt! Im Anfang dieses Jahrhunderts ist der Aufschwung unseres Volkes entstanden durch den Idealismus aller Stände, mochten sie das Griechentum kennen oder nicht. Und wenn der Einfluß der Pläne von Wilhelm v. Humboldt aus dem Jahre 1810 hervorgehoben wurde, so möchte ich anführen, daß unmittelbar darauf in den zwanziger Jahren — ich habe diese Entwicklung in früherer Zeit in einer Broschüre zusammengestellt — sich Wolff,

der damals an der Spitze des Klassizismus stand, bitter beklagte über die Brot- und Butterstudenten, die zu Dutzenden zur Universität kamen und den Aufschwung des geistigen Lebens hemmten. Das betrifft die zweite, meines Erachtens historisch nicht zutreffende Behauptung.

Meine Herren, Herrn v. Wilamowitz, dem ich aus Überzeugung meine Bewunderung für die Rede ausspreche, würde ich gern gegenüberstehen, um mit ihm über diese Sache zu diskutieren; aber dazu ist meines Erachtens diese Konferenz nicht da.

Ich wende mich nun zu den Vorwürfen, die dem Lateinischen an den Realgymnasien gemacht sind. Es wird Sie vielleicht wundern, daß gerade ich einen Antrag eingebracht habe auf Erhöhung des Lateins. Aber das ist aus einem andern Grunde geschehen als aus denen, die angeführt sind. Wir haben in unserem Schulleben erfahren, was ich gestern schon andeutete, daß der Zwang für bestimmte Stunden nach und nach unerträglich geworden ist. Das Realgymnasium krankt meines Erachtens nicht daran, daß zu wenig oder zu viel sprachlicher Unterricht getrieben wird, sondern daran, daß man verlangt, daß jede dieser Sprachen, Lateinisch, Französisch und Englisch, in gleicher Weise alles das leisten soll, was der sprachliche Unterricht am Gymnasium und an der Oberrealschule leisten soll. Diese Gleichwertigkeit der drei Sprachen ist die Belastung gewesen. Daraus könnte man sehr leicht herauskommen, wenn man, wie ich in meinem Antrage angedeutet hatte, gestatten würde, daß man die sprachlichen Disziplinen zusammenfaßt und die Naturwissenschaften und Mathematik. Was hat das in Osnabrück geschadet, daß in den unteren Stufen auch mit Englisch angefangen wurde? Die Leistungen sind nicht geringer geworden. Was würde es schaden, wenn in verschiedenen Gegenden unseres Vaterlandes das Französische mehr hervorträte, in anderen das Englische, in anderen das Lateinische? Ich sehe darin keine Schwierigkeit, wenn die betreffenden Lehrer und Anstalten im stande sind, das eine oder das andere in besonderer Weise zu geben.

Es ist hervorgehoben worden — ich kann das bestätigen —, daß ein Lehrer, der tüchtig ist, der für seine Sache begeistert ist, in drei Stunden dasselbe leisten kann wie ein anderer in sechs Stunden, und daß es an den Gymnasien naturwissenschaftliche Lehrer giebt, wie ich deren kenne, die in den geringen Stunden, unter den ungünstigen Verhältnissen, wo der naturwissenschaftliche Unterricht überhaupt als eine Last angesehen wird, mit dem naturwissenschaftlichen Unterricht dennoch im einzelnen vorankommen. Das ist doch nur zu erreichen, wenn eine bestimmte Freiheit gegeben wird. Sie können nicht von allen Lehrern dasselbe verlangen. Jedem schweben aus seiner Jugend einzelne Lehrer vor: der eine hat einen solchen Lehrer im Religionsunterricht gehabt, der andere wie ich im Lateinischen, der dritte im Griechischen; dann schwebt aus der Jugend auch dieser Unterricht als etwas Ideales vor.

Ich kenne sehr viele Realgymnasien; ich bin auch in der Lage gewesen, die Resultate vieler Gymnasien zu beurteilen. 25 Jahre bin ich in der Prüfungskommission für Rektoren und Mittelschullehrer, wo Theologen und Philologen, die von den Gymnasien kommen, die Fakultäten zu erlangen suchen und in der allgemeinen Bildung für Naturwissenschaften geprüft werden. Dabei habe ich Resultate gehört — ich will sie hier nicht erzählen, man würde mir vielleicht nicht glauben —, die mich über alle Maßen in Erstaunen gesetzt haben, die aber aktenmäßig niedergelegt sind. Sie würden sagen: das ist doch nicht die allgemeine Bildung, die

die Gymnasien schließlich geben! Wenn heutzutage jemand nicht weiß, ob die Luft ein Element oder kein Element ist, daß das Feuer überhaupt kein Körper ist, und wenn ich auf die Frage: Was sind denn überhaupt chemische Elemente? — die Antwort bekomme: Das sind die aristotelischen — allerdings nicht mit diesem Ausdruck; es werden die vier Elemente: Feuer, Erde, Luft und Wasser angeführt, und das fünfte Element bleibt unterdrückt, — wenn man solche Erfahrungen gesammelt hat, so soll man nicht die eine Erfahrung in den Vordergrund drängen und die andere ganz beiseite lassen. Aus solchen Gedanken und Ideen ist der Antrag hervorgegangen, den ich einzureichen die Ehre hatte, und ich glaube, es ist möglich, daß Sie sich auf ihn vereinigen. Die Vermehrung des lateinischen Unterrichts halte ich deshalb für geboten, weil meines Erachtens die Gelegenheit gegeben werden muß, daß eine Sprache, wenn ich so sagen soll, die führende Sprache ist. Wenn bei der Gleichheit der Berechtigungen nachher gestattet ist, daß anderswo das Französische die führende Sprache wird und anderswo das Englische, — weshalb soll das nicht sein? Die Gesamtleistungen gehen gewiß nicht zurück. Deshalb ist der erste Punkt so allgemein gehalten, weil ich nicht wünsche, daß die Zahl der Stunden über 1882 hinausgeht.

Nun möchte ich bemerken: in dem, was uns von dem hohen Ministerium zugegangen ist, findet sich, daß bei den meisten anderen deutschen Staaten die Verhältnisse in Beziehung auf das Lateinische noch günstiger liegen. Sachsen hat genau dieselbe Stundenzahl wie unsere Anstalten 1882 hatten, und bei Württemberg und Bayern liegen die Verhältnisse doch deshalb anders, weil die Zahl der Realgymnasien dort keine Rolle spielt. In Württemberg ist eigentlich nur die eine Anstalt, in Bayern sind es, glaube ich, noch drei, wenn nicht eine inzwischen vollständig eingegangen ist; und in Baden ist es die reformierte Anstalt in Karlsruhe, die im wesentlichen die Hauptrolle spielt. Die führende Macht in dieser Beziehung ist doch Preußen, denn es hat mehr Realgymnasien als alle übrigen deutschen Staaten zusammen: selbst Sachsen mit eingerechnet, über das Doppelte. Wenn die Zahl der lateinischen Stunden so gewählt wird, daß die sächsische Zahl erreicht ist, glaube ich, daß in keinem deutschen Staate der Anspruch gestellt werden kann, daß zuliebe der wenigen anderen Realgymnasien diese Sprache noch weiter verstärkt werden soll.

Meine Herren, der naturwissenschaftliche Unterricht war in den Plänen von 1859 um sechs Stunden höher angesetzt. Damals waren sechs Stunden von Untersekunda bis oben hinauf. Es ist der biologische Unterricht, wie manche glauben, in der oberen Stufe gar nicht mehr durchgeführt; er ist nur fakultativ zugelassen als hygienischer Unterricht u. s. w.; es ist nur Chemie und Physik (einschließlich Mineralogie), die von Obersekunda an getrieben werden. In der Untersekunda ist allerdings ein Abschluß des biologischen Unterrichts noch vorhanden, den ich auf das schwerste vermissen würde, wenn dieser Unterricht in Obertertia beendigt würde. Wenn auf diese Weise die Naturwissenschaften schon beschnitten sind, wenn es nicht möglich ist, mit diesen Stunden das, was vielleicht alle als Ideal bezeichnen können, zu erreichen, daß die Naturwissenschaften einen Teil der Bildungsmomente für unser Volk abgeben, welches bisher die Sprachen angestrebt haben, dann sollte man ihnen doch so weit die Möglichkeit gewähren, daß sie innerhalb dieser Grenzen das leisten, was wirklich zu leisten möglich ist. Wenn in Untersekunda die Naturwissenschaften auf drei Stunden zurückgesetzt würden, so muß ich erklären, daß es nicht möglich sein würde, die Ziele, wie sie jetzt

gesteckt werden, zu erreichen. Wenn im Griechischen gesagt wird: wenn wir drei Stunden verlieren, wird es uns nicht möglich sein, diese idealen Ziele zu erreichen — so gilt für die Naturwissenschaften dasselbe. Mir persönlich wurde einmal gesagt: „Was schadet das, wenn drei Stunden abgestrichen werden?“ Dann erwidere ich allen denen: „Was schadet das, wenn sie im Griechischen abgestrichen werden? Was schadet es, wenn sie in der Geographie abgestrichen werden?“

Meine Herren, auch das ist noch ein sehr großer Schade, daß unsere Schüler keine Geographie lernen. Die Geographie ist eigentlich an den höheren Lehranstalten so gut wie ausgeschlossen; und wenn ich persönlich den Versuch gemacht habe, die Geographie mit den Naturwissenschaften in einem Plane zusammenzuziehen, den ich dem hohen Ministerium eingereicht habe, so ist das ein Versuch gewesen; ob er durchführbar ist, weiß ich nicht. In meiner Anstalt habe ich es zum Teil gethan. Aber es ist eine weitere Einschränkung, wenn man sagt: wir müssen für die sprachlichen Fächer alles haben — und die übrigen Fächer können die drei Stunden entbehren —, dies halte ich nicht für möglich. Meine Herren, ich stehe auf dem Prinzip, das in dem Antrage ausgesprochen ist: man möge die Stunden zusammenfassen. Es sind solche Zusammenfassungen versucht, und zwar ohne Erhöhung der Gesamtstundenzahl; sie soll in den oberen Klassen 30 bleiben und könnte meines Erachtens auch erhöht werden, denn die arbeitsfähigen jungen Leute sind im stande, das zu leisten. Wenn Sie in irgend einem andern Stande einen jungen Mann von 18, 19 oder selbst 16, 17 Jahren nehmen, so hat er mehr Arbeit zu leisten, und Hunderte von Schülern, die früher über Überbürdung geklagt haben, sind später zu der Einsicht gekommen, daß sie im Leben eine ganz andere Arbeitslast zu tragen haben.

Zehn resp. elf Stunden für die fremdsprachlichen Fächer, wie ich es hier bezeichnet habe; zehn Stunden für die naturwissenschaftlich-mathematischen unter der Voraussetzung, daß die Geographie in den oberen Klassen losgetrennt und mit zu den naturwissenschaftlichen herangezogen wird, scheint eine billige Verteilung. Dann ist ein ganz anderes Resultat für diese Wissenschaften möglich als heutzutage; dann lassen sich alle diese Beziehungen zum Leben (Nautik u. s. w.) auseinandersetzen, was für die sprachlichen Fächer vielfach schwerer und gezwungener erscheint.

Das sind die Gesichtspunkte, aus denen heraus dieser Antrag gestellt ist.

Die Rede von Herrn v. Wilamowitz hat in mir eine Erinnerung wachgerufen. Es wurde gestern gesagt, daß es den Herren nur schwer gewesen ist, der allgemeinen Resolution zuzustimmen. Der eine von ihnen verglich das mit der Scene, wo Agamemnon das Haupt verhüllt, um die Opferung der Iphigenia nicht zu sehen. Meine Herren, die moderne Kultur kann auf Grund der Naturwissenschaften meiner Ansicht nach dasselbe aufbauen, was Sie in historischer Beziehung verlangen. Wir haben jetzt auch eine Geschichte der Erde, und die großen Gesichtspunkte, die wir in der Astronomie und in der Geologie haben, verbunden mit der Biologie, können auch den Schülern klar gemacht werden; und was liegen darin für erhebende Momente: wenn am letzten Montag vor acht Tagen, als die Sonnenfinsternis war, man den Schülern die Minuten und die Sekunden voraussagen kann, und sie darauf hinweist, wie sich die Wissenschaften durch die menschliche Geistesarbeit entwickelt haben und wie wir jetzt in der Lage sind, Naturereignisse und -Veränderungen für Jahrtausende vorauszusagen! Das, meine Herren, ist auch Kultur! Für die Entwicklung des naturwissenschaftlichen Unter-

richts ist die Wolke noch nicht entschwunden, und aus diesen Empfindungen möchte ich auch bitten, daß Sie die Anträge mit beurteilen; es ist dem einen recht und dem andern billig. Sie haben die Vergangenheit; aber daß die Naturwissenschaften auch für die Zukunft ein großes Moment sein werden in der Entwicklung des menschlichen Geistes, das werden gewiß nur wenige von Ihnen bestreiten wollen. Und so bitte ich Sie, den Antrag annehmen zu wollen.

Dr. Thiel: Ich bedaure, dem Herrn Vorredner nicht insoweit folgen zu können, als er die lateinischen Stunden vermehren will. Wenn ich den Sinn der gestern beschlossenen obligatorischen Beibehaltung des Griechischen im Gymnasium richtig verstanden habe, so beruht sie darauf, daß die betreffende Mehrheit sich klar darüber geworden ist: Latein ohne Griechisch ist nicht fruchtbar und kann nicht betrieben werden mit dem Effekt, den wir für unsere ganze geistige Kultur wünschen. Wenn dem so ist, müßte man eigentlich zu der Konklusion kommen: dann wollen wir das Lateinische am Realgymnasium abschaffen; dann hat man sich nur zwischen Gymnasium und Oberrealschule zu entscheiden. Nun kann man im Unterrichtswesen so hastige Sprünge nicht machen; es müssen langsame Ausgleiche stattfinden. Ich will mich also für eine so radikale Maßregel nicht aussprechen. Ich vermisse aber zur Entscheidung der Frage, ob das Latein im Realgymnasium nicht nur beizubehalten, sondern noch zu verstärken sei, die Zielbestimmung, die das Lateinische am Realgymnasium haben soll. Erst wenn ich das Ziel festgestellt habe, kann ich die Mittel erwägen, um dieses Ziel zu erreichen. So ohne weiteres möchte ich nicht zugeben, daß es zweckmäßig sein würde, in dem Realgymnasium nach wie vor dem Lateinischen eine leitende Stellung zuzuerkennen und dazu seine Stundenzahl noch zu vermehren.

Historisch läßt sich ja sehr gut begreifen, wie sich die Stundenzahl des Lateinischen im Realgymnasium entwickelt hat. Der leidige Kampf um die Berechtigungen, also äußerliche Rücksichten, sind da mehr ausschlaggebend gewesen als innere Forderungen. Man könnte in dieser Beziehung von dem Realgymnasium mit Umdeutung eines Spruches, den Tacitus einmal angewandt hat über das Verhältnis des deutschen Bieres zum römischen Wein, sagen, daß es eine ad quandam gymnasii similitudinem corrupta schola sei. Das soll kein Tadel sein, es war eine natürliche Folge der Konkurrenz mit den Gymnasien um Berechtigungen. Nachdem aber durch den gestrigen Beschluß diese Rücksichten auf Berechtigungen fortgefallen sind, möge man dem Realgymnasium nicht noch mehr aufladen und es in die gymnasiale Richtung zwingen, sondern ihm eine besondere Entwicklung gönnen. Die Entscheidung in dieser Frage scheint mir davon abzuhängen, ob es für einen mehr sekundären Betrieb des Lateinischen eine Methode und ein erstrebenswertes Ziel giebt, welches sich erreichen läßt, auch ohne daß man sich in die Sache so vertieft, wie es auf dem humanistischen Gymnasium wohl in Zukunft wieder geschehen wird. Das reduziert sich auf die Frage: Wie viel grammatikalischer Unterricht und wie viel Übung im Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische ist nötig, um Frucht aus dem lateinischen Unterricht ziehen zu können?

Wenn heute Morgen ein Redner gesagt hat, er wünsche Latein betrieben zu wissen zur Bildung des Geschmacks, nicht als didaktisches Bildungsmittel, so kann ich ihm wohl zustimmen, aber nur in der Deutung, daß es sich darum handeln wird, dem Schüler möglichste Fertigkeit in der Lektüre und möglichst ausgebreitete

Lektüre zu geben. Dabei wird man bei den lateinischen Schriftstellern, die seinem Gedankenkreise und seiner Auffassungsfähigkeit nahe liegen, von Klassizität absehen, und die Übersetzungen aus dem Deutschen ins Lateinische ganz wesentlich beschränken können, so daß der Schwerpunkt in das Übersetzen aus dem Lateinischen ins Deutsche fällt. Ich weiß sehr wohl, daß vielfach eine sehr ausgedehnte Übung des Übersetzens aus dem Deutschen ins Lateinische deshalb verlangt wird, um das Übersetzen aus dem Lateinischen ins Deutsche nicht zu einem „Raten", wie man sich ausdrückt, ausarten zu lassen. Das ist ein Schlagwort, dem ich nicht sehr viel Gewicht zuerkenne. Rätselraten hat immer für eine geistreiche Beschäftigung gegolten; es ist unter Umständen nicht nur amüsant, sondern auch sehr bildend. Ein bißchen Raten giebt es bei jeder Übersetzung; auch wenn man sämtliche Worte weiß, und das eigentlich Grammatikalische klar liegt, so sind es häufig sehr verflixte Konstruktionen, wo man probieren muß, ob es so oder so paßt, ehe man den Hexenknoten lösen und den Sinn richtig treffen kann. Ich bin nicht zu ängstlich vor dem Raten; ich halte dafür, daß ein tüchtiger Lehrer auch ohne vorherige große grammatikalische Vertiefung doch Übersetzungsübungen aus der Fremdsprache in das Deutsche mit großem Nutzen für die geistige Bildung vornehmen kann, indem er zuerst den Wortlaut richtig übersetzen, dann den Sinn des Satzes in gutem Deutsch wiedergeben, die Schüler dabei mit dem Ausdrucke ringen läßt, bis sie entsprechende Gestaltungen gefunden haben. Was kann, zumal auf den höheren Klassen, bildender sein als solche Übungen, die nicht auf die Erforschung aller grammatikalischen Finessen, sondern darauf ausgehen, zu finden, worin überhaupt der Unterschied zweier Sprachen als der verschiedenen Ausdrucksweisen verschiedener Volksseelen bestehe. Dies Ziel wird beim Übersetzen in das Lateinische selbst auf dem Gymnasium kaum zu erreichen sein, wohl aber ist es auch bei beschränkter Stundenzahl für das Übersetzen in das Deutsche zu erreichen und deshalb bin ich gegen eine obligatorische Vermehrung des Lateinischen auf dem Realgymnasium.

Ich glaube also, daß man auch schon mit der Stundenzahl, die bisher das Realgymnasium dem Lateinischen gewidmet hat, etwas Fruchtbares erreichen kann, wenn man sich das Ziel etwas anders steckt. Dazu gehört freilich, daß man die Kontrollierung und Erreichung des Zieles nicht mehr in die Hände der Herren legt, die den Schwerpunkt ihrer Ausbildung und ihrer Thätigkeit im Gymnasium haben und die immer an das Realgymnasium den gymnasialen Maßstab gelegt haben und die mit dieser Elle die Sache immer zu kurz fanden und eine Verlängerung wollten. Überläßt man die Sache den Realschulleuten selbst und überläßt man ihnen, aus der verhältnismäßig beschränkteren Stundenzahl für das Lateinische das Mögliche zu machen nach der Seite hin, daß eine gewisse Fertigkeit in der lateinischen Lektüre erreicht wird, so wird man mit weniger Stunden auskommen können. Ich wage nicht, eine Entscheidung über die Stundenzahl selbst zu geben; das überlasse ich gern den Schulmännern von Fach. Dazu bin ich aber auch als Laie berechtigt, darauf aufmerksam zu machen, daß man an den Lateinbetrieb im Realgymnasium einen andern Maßstab anlegt als beim Gymnasium und daß man dann nicht zu einer Vermehrung der Lateinstunden überzugehen braucht.

Dr. v. Wilamowitz-Möllendorff: Ich bin angezapft worden, meine Herren, und ich muß antworten.

Was zunächst die Sonnenfinsternis anlangt und den Eindruck, den es macht, daß man sie vorherbestimmen kann, und das weitere, was mit Pathos und Empfindung im Anschluß daran vorgetragen wurde, so fühle ich das durchaus mit; ich habe es eigentlich alles schon auf Griechisch gelesen. Es ist schon ein bißchen lange her, daß das noch imponierender war. Ich weiß, daß am 17. Mai 585 v. Chr. (so dächt' ich) zum ersten Male gesagt wurde: „Kinderchen, jetzt kommt die Sonnenfinsternis, und da werdet ihr sehen, das geht ganz natürlich zu!" Dann kam sie und das imponierte. Genau so, wie wir das jetzt an unseren Kindern erlebt haben.

Daß ferner die Offenbarung des Ewigen in der Natur durchaus gleichartig ist mit der Offenbarung Gottes in der Geschichte — ich dächte, das hätte ich lebhaft ebenso anerkannt, und wenn ich's gelernt habe — ich habe es vielleicht wo anders her gelernt —, aber bei den Griechen hätte ich es unter allen Umständen lernen müssen, denn deren Philosophie ist ja ausgegangen von dieser großen Erfassung der Einheit in der Natur. Griechische Philosophie ist in ihrer Grundlage Naturwissenschaft.

Das hat aber, glaube ich, wirklich nicht sehr viel damit zu thun, wieviel Lateinstunden auf Kosten der Naturwissenschaften

(Heiterkeit)

auf den Realgymnasien erteilt werden sollen.

Ferner muß ich noch etwas sagen über Aristoteles und Giordano Bruno. Ich habe mit Freude selber Giordanos italienische Schriften — die lateinischen kenne ich nicht — gelesen, und der Haupteindruck, den man hat, ist der, daß der Aristoteles, wie er damals auf den Universitäten gerade in den naturwissenschaftlichen Dingen für kanonisch galt, überwunden wird durch die Erschließung der lebendigen griechischen Naturwissenschaft, durch die Erschließung von dem, was man so ungefähr noch hier und da von diesen wirklichen Forschern erfahren und behalten hatte, durch die Erschließung der wirklichen archimedischen, demokritischen Wissenschaft. Das hat jenen Aristoteles geschlagen. Wollen wir doch nicht vergessen, daß das heliocentrische System von Kopernikus nicht aus freier Erfindung, sondern aus der Herübernahme dieses Gedankens, den er ausgesprochen fand von den Erfindern dieses Systems, den griechischen Astronomen, zur Geltung gebracht worden ist. Es ist eine Thatsache, die Sie nicht bestreiten können.

(Direktor Dr. Schwalbe: Lege ich nicht darauf an!)

In der That muß der Satz bestehen bleiben, daß unsere eigene, moderne naturwissenschaftliche Entwicklung, deren Größe dadurch ebensowenig heruntergesetzt wird wie die englische, französische, italienische und deutsche Poesie und die bildende Kunst, sich von dem Traditionellen befreit hat durch die Erschließung des natürlichen Griechentums. Also können wir uns auf das vorzüglichste vertragen, indem wir zwei Richtungen nebeneinander vollkommen als gleichwertig anerkennen, und das, dächte ich, hätten wir gethan.

Nun drängen sich Kompromisse, wie schon hervorgehoben worden ist, welche historisch in der Gegenwart berechtigt sind oder nicht, gegenwärtig auf, und mit diesen rechnen wir auch. Aber es ist die Frage, ob wir ihnen genug thun mit einer konkreten Maßnahme, wie sie hier vorgeschlagen ist. Ich würde sehr geneigt sein, mich den Ausführungen meines verehrten Vorredners völlig anzuschließen; aber ich bin allerdings durch die klaren, scharfen Darlegungen von Excellenz

8*

v. Funck vorhin bereits vollkommen von dem überzeugt worden, was meine eigene Unbefangenheit mir auch sagen würde, so daß ich mich ihm vollkommen anschließen und demgemäß gegen die Vermehrung der Lateinstunden gerade aus Würdigung der berechtigten naturwissenschaftlichen und neusprachlichen Interessen stimmen muß.

Intze: Meine Herren! Wenn ich mich zu dieser Frage zum Worte gemeldet habe, so geschieht dies ganz besonders, weil sie die Technischen Hochschulen in erster Linie berührt. Nach der bedeutungsvollen Entscheidung, die gestern stattgefunden hat bezüglich der Gleichberechtigung des humanistischen Gymnasiums, des Realgymnasiums und der Oberrealschule, werden die Technischen Hochschulen, für die Zukunft voraussichtlich noch mehr als bisher, auf die Realgymnasien angewiesen sein, da deren Besuch sich voraussichtlich sehr heben wird. Wie weit die Oberrealschulen sich für die Vorbildung der Studierenden, die die Technischen Hochschulen von ihnen bekommen, entwickeln werden, ist vorläufig noch nicht abzusehen. Von diesem Gesichtspunkte aus haben natürlich die Technischen Hochschulen nicht nur das Recht, sondern die Pflicht, sich zu fragen, ob eine Vermehrung der Stundenzahl im Lateinischen nicht die Zwecke beeinträchtigen könnte, die das Realgymnasium besonders im Hinblick auf die Lehrziele der Technischen Hochschulen im Auge haben muß.

Wir haben auf den Technischen Hochschulen die Leistungen der Abiturienten der humanistischen Gymnasien mit denen der Realgymnasien vergleichen können. Die Technische Hochschule in Aachen — ich hatte bisher noch keine Veranlassung genommen, hierauf hinzuweisen — hat nicht konstatieren können, daß die schließlichen Leistungen der Abiturienten der humanistischen Gymnasien zurückständen hinter denen der Realgymnasiasten und der Oberrealschüler, ganz ähnlich wie Hannover das konstatiert hat; während Berlin nachgewiesen haben will, daß die Leistungen der Abiturienten von den humanistischen Gymnasien an den Technischen Hochschulen überhaupt zurückblieben. Ich glaube, verpflichtet zu sein, hier hervorzuheben, daß allerdings auch bei uns in Aachen konstatiert ist, wahrscheinlich auch in Hannover, daß in den ersten Studienjahren die beiden verschieden vorgebildeten Studierenden, die wir haben, nicht ganz gleichen Schritt halten können, sondern daß die Abiturienten der humanistischen Gymnasien bei unseren, dieselben allerdings sehr belastenden technischen Studien zunächst im Rückstande bleiben, daß sie aber im Laufe der Jahre dieses Manko ausgleichen.

In Hannover und Aachen kommt in Betracht, daß der Besuch nicht an der Überfüllung leidet wie in Berlin, daß wir also Gelegenheit hatten, im Laufe der ersten Studienjahre, in denen sich obige Differenz der Leistungen besonders gezeigt hat, uns mit den einzelnen Studierenden intensiver zu beschäftigen, so daß dieselben die Lücken besser ausfüllen konnten. Wir haben in Aachen aus eigenem Antriebe besondere seminaristisch-mathematische Kurse eingerichtet, um den Abiturienten, die zu uns kommen, Gelegenheit zu bieten, das Fehlende nachzuholen. Diese Kurse sind verhältnismäßig gut freiwillig benutzt worden; sie wurden nicht nur von den Abiturienten der humanistischen Gymnasien besucht, sondern auch von anderen Studierenden. Nicht die Stundenzahl und der Name der höheren Schule geben den Ausschlag für die Leistungen der Studierenden, sondern die Eigenschaften des Lehrers und des Schülers kommen ganz besonders in Frage. Wenn der Lehrer außerordentlich anregend wirkt, wenn er in Mathematik und speziell in Naturwissenschaften durch Vorführung von Experimenten, durch Anwendung mathe-

mathischer Theorien auf die Praxis das Interesse des Schülers wachzurufen versteht, wird der Schüler das, was er in sich aufnimmt, auch für die Zwecke der Technischen Hochschule um so besser verwerten können. So haben wir trotz des großen Unterschiedes in der Stundenzahl insbesondere für Mathematik und Naturwissenschaften auf dem Gymnasium und dem Realgymnasium schließlich ungefähr gleiche Resultate mit den Abiturienten beider Anstalten an der Technischen Hochschule in Aachen erzielen können. Nach den Stundenplänen, die in den Anlagen angegeben sind, waren 1892 für das Gymnasium vorgesehen für Rechnen, Mathematik und Naturwissenschaften 52 Stunden, für das Realgymnasium 72; das ist ein gewaltiger Unterschied von 20 Stunden. Man würde aus diesem Vergleiche und aus dem Endresultate, das ich mir erlaubte vorzuführen, den Schluß ziehen können, daß man die Stundenzahl herunterdrücken könnte. Es ist nach den Anlagen vorgeschlagen, die Stundenzahl in Mathematik, Rechnen und Naturwissenschaften weiter herunter zu drücken für das Realgymnasium von 72 auf 68, während sie für das Gymnasium von 52 auf 54 gebracht werden soll. Wir würden als Vertreter der Technischen Hochschule es außerordentlich bedauern, wenn in dieser Weise eine Beschränkung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts am Realgymnasium stattfinden würde, während die Stunden im Lateinischen von 43 auf 52 erhöht werden sollen; wir würden dann vielleicht genötigt sein, die Schüler, die von den Realgymnasien kommen, zu zwingen, ein Seminar durchzumachen, um gehörig vorbereitet unsere Hochschulkurse zu besuchen.

Den Anforderungen, die an die Studierenden der Technischen Hochschulen herantreten, in vier Studienjahren zu genügen, ist außerordentlich schwer. Die Technischen Hochschulen haben ebenfalls ihre Ideale vor Augen und sind bestrebt, die jungen Leute darauf hinzuweisen, daß sie nicht für sich allein arbeiten, sondern daß sie ihre Fähigkeiten in den Dienst ihrer Nächsten und des Vaterlandes zu stellen haben. Es werden von Jahr zu Jahr gewaltig sich steigernde Anforderungen an sie gestellt, daher ist es notwendig, daß sie die geeigneten Grundlagen durch eine weitgehende Vorbildung in der Mathematik und den Naturwissenschaften an den Oberrealschulen, Realgymnasien und Gymnasien erlangen, und wir müssen daran festhalten, daß diese Ziele nicht herabgedrückt werden. Von diesem Gesichtspunkte aus müssen wir wünschen, daß die Stundenzahl für Naturwissenschaften und Mathematik, besonders an den Realgymnasien, nicht heruntergedrückt wird.

Nun wäre die Frage: kann man dieselben Ziele erreichen, wenn man die Stundenzahl für Latein erhöht? Es ist von anderer Seite hervorgehoben worden, daß man ein ideales Ziel in dem lateinischen Unterricht auf dem Realgymnasium doch nicht erreichen könne, auch wenn man die Stundenzahl etwas erhöhen würde. Für uns käme vielleicht die praktische Frage zur Geltung: Wenn die Stundenzahl im Latein erhöht wird, erzielt man dann für die Realgymnasien die Berechtigung zum Studium an den Universitäten in Medizin und Jurisprudenz, ohne daß demnächst weitergehende Anforderungen im Lateinischen gestellt werden, oder würde trotz vermehrter Stundenzahl im Lateinischen der Besuch besonderer Seminare an den Universitäten verlangt werden? Wenn der Besuch eines Seminars für Latein gefordert würde, dann würden wir aus praktischen Gründen sagen müssen: Die Vermehrung der Stundenzahl im Lateinischen an dem Realgymnasium hat keinen Zweck. Wenn man die Zahl der Lateinstunden um einige vermehrte, so würden die Schüler wohl in der Lage sein, diese Mehrlast auf sich zu nehmen,

sobald sie dann ohne weiteres vom Realgymnasium auf die Universität zum Studium in den eben genannten Fakultäten zugelassen würden. Das dürfte die praktische Folge haben, daß noch mehr als bisher die Realgymnasien besucht werden würden. Wenn ein Vater die Aussicht hat, sobald er seinen Sohn das humanistische Gymnasium absolvieren läßt, daß derselbe dann überall hingehen, ohne Zeitverlust an der Universität sich dem Studium in jeder Fakultät widmen kann, während derselbe, wenn er das Realgymnasium absolvierte, noch irgend welche Schwierigkeiten findet, so wird ein Vater sich immer wieder entscheiden, zur Vorsicht seinen Sohn auf das humanistische Gymnasium zu schicken. Nur wenn die Aussicht vorhanden wäre, die ich eben nannte, würde die Wahl für das Realgymnasium leichter fallen. Die Zahl der Studierenden, welche an den Realgymnasien für unsere Technischen Hochschulen vorbereitet werden, würde hierdurch wachsen, und die Schwierigkeiten, die wir in den ersten Semestern mit den Studierenden zu überwinden haben, würden vermindert werden. Wir würden deshalb wünschen müssen, daß erstens der Unterricht in Mathematik und Naturwissenschaften an den Realgymnasien zu Gunsten des Lateinischen nicht leidet, und wir würden einer geringen Vermehrung der Lateinstunden nur zustimmen können, wenn obige Berechtigung bezw. Erleichterung den Realgymnasien zugestanden würde. Es hängt die Leistung in den Naturwissenschaften nicht unbedingt ab von der Stundenzahl — darüber werden alle einig sein —, sondern ganz besonders von der Einwirkung der Lehrer. Wenn in dieser Beziehung auf den humanistischen Gymnasien und besonders auf den Realgymnasien und Oberrealschulen der Unterricht in Mathematik und Naturwissenschaften gefördert werden könnte, würden wir das an der Technischen Hochschule mit Freuden begrüßen müssen. Von diesem Gesichtspunkte aus begrüßen wir die Bestrebungen, welche Herr Geheimrat Professor Dr. Klein in Göttingen verfolgt, durchaus zustimmend. Wenn die Lehrer der Naturwissenschaften und der Mathematik nach dieser Richtung hin besser vorgebildet werden, würde den Technischen Hochschulen besser in die Hand gearbeitet zum Segen nicht nur des Einzelnen, sondern des Vaterlandes.

Ich glaube also, daß die Technischen Hochschulen ihre Entscheidung in dieser Frage besonders davon abhängig machen müssen, ob etwa der naturwissenschaftliche Unterricht an den Realgymnasien irgendwie beschränkt werden soll. Der Antrag Schwalbe fordert eine Hebung dieses Unterrichts. In zweiter Linie wird es für die Realgymnasien eine praktische Frage sein, ob mit der Vermehrung der Stundenzahl im lateinischen Unterricht eine Erleichterung für das demnächstige Studium an einer Universität verknüpft sein würde.

Dr. v. Bezold: Excellenz! Meine Herren! Gestatten Sie mir, zu Ihnen nicht als Professor der Universität, sondern als ehemaliger Professor einer Technischen Hochschule auch ein paar Worte zu sprechen. Ich war 17 Jahre lang an der Technischen Hochschule in München thätig, außerdem vorher und nachher zusammengenommen 22 Jahre an der Universität. Ich habe damals Gelegenheit gehabt, die eben erst gegründeten bayrischen Realgymnasien kennen zu lernen, die freilich infolge besonders günstiger Umstände unmittelbar nach ihrer Gründung hervorragend gut waren, über deren gegenwärtigen Zustand ich jedoch nicht unterrichtet bin. Von diesem Gesichtspunkte aus muß ich, so sehr ich es bedauere, im Gegensatze zu meinem sonst so hoch verehrten Kollegen für das Latein an den Realgymnasien eine Lanze einlegen.

Ein ganz wesentlicher Grund ist, daß es nach meinen Erfahrungen durchaus ungünstig wirkt, wenn die jungen Leute fortgesetzt ihre Bildung an den nämlichen Gegenständen gewinnen. Ich habe als Professor am Polytechnikum in München die Erfahrung gemacht, daß die Schüler von den Realgymnasien die besten waren, nicht als ob einzelne aus den humanistischen Gymnasien das ihnen Fehlende nicht hätten nachholen können; sie haben aber die mangelnden Kenntnisse besonders im Zeichnen und in den entsprechenden mathematischen Wissenschaften, wie z. B. in deskriptiver Geometrie, nachträglich nur mit Mühe erworben, während das den anderen erheblich leichter wurde. Es ist sehr bedenklich, wenn man junge Leute vom Anfangsstadium an bis hinauf immer mit demselben Bildungsstoffe aufziehen, ich möchte sagen: füttern will. — In Bayern bestand damals die Einrichtung der, wenn ich nicht irre, vier- oder sechskursigen Realschulen, daran schlossen sich die sogenannten Industrieschulen, die den Übergang zum Polytechnikum ermöglichten. — Wenn nun Schüler, die schon auf der Realschule in kurzen Umrissen Mathematik und Physik getrieben hatten, dann auf der Industrieschule das zweite Mal in denselben Fächern unterrichtet worden waren, schließlich auf die Hochschule kamen, so trugen sie sich meistens mit der Überzeugung: das wissen wir alles schon. Daß die Dinge in ganz anderer tieferer Weise getrieben wurden, dafür hatten sie kein Gefühl. In Bayern bestand die Eigentümlichkeit, daß man Professoren der Universitäten und der Technischen Hochschule mit der Leitung der Abiturientenprüfungen der Gymnasien betraute, und so kam ich mehrfach als Ministerial-Kommissar zu den Abiturientenprüfungen der Realgymnasien. Dabei habe ich mich davon überzeugt, daß an einzelnen Anstalten im Latein sehr viel geleistet wurde. In Nürnberg wurde z. B. Horaz vorzüglich gelesen; das dortige Realgymnasium war in dieser Hinsicht schlechteren humanistischen Gymnasien des Königreichs entschieden überlegen. Das war natürlich wesentlich ein Erfolg der Lehrer und des genius loci, zwei Dinge, über die man nicht reglementsmäßig verfügen kann. Aber das glaube ich versichern zu dürfen, daß die fortgesetzte Heranbildung an einem und demselben Bildungsstoffe geistig ermüdet und daß eine Abwechselung außerordentlich vorteilhaft wirkt, abgesehen davon, daß es überhaupt sehr gut ist, wenn der Mensch auch Dinge gelernt hat, die er nicht unmittelbar braucht, sondern die er einfach zur Bereicherung seines Wissens und des ganzen geistigen Kapitals in sich aufgenommen hat.

Überdies kommt noch ein Umstand hinzu, den man auch nicht vergessen sollte: Bei dem künftigen technischen Staatsbeamten bildet es immer eine sehr bedenkliche Lücke — schon im geselligen Verkehr, möchte ich sagen — den juristischen Kollegen gegenüber, wenn er von Latein gar keine Ahnung hat. Er tritt dann zu leicht in eine zweite Kategorie. Wenn er aber etwas mit klassischer Bildung vertraut ist, wenn auch nicht so tiefgehend wie der Abiturient der humanistischen Gymnasien, so liegt diese Gefahr bei weitem nicht so nahe. Endlich halte ich den Unterricht im Lateinischen auch deswegen für wertvoll, weil man dadurch für die neueren Sprachen einen ganz andern Boden gewinnt, als wenn man gar keine alten Sprachen kennt, wobei man in den neueren Sprachen sehr leicht auf den Standpunkt der Mädchenschulen herabsinkt. Ich möchte nicht für die Erhöhung der Stundenzahl auf Kosten anderer Fächer sprechen; aber ich halte es für meine Pflicht, darauf hinzuweisen, daß das Latein an den Realgymnasien durchaus nicht überflüssig ist.

Freilich wirkten in der Zeit, in der ich Gelegenheit hatte, mit dem Realgymnasium bekannt zu werden, ganz eigentümliche Bedingungen zusammen, um

den Realgymnasien besonders gute Lehrer zuzuführen. Es standen damals die beiden Klassen von Anstalten nicht unter dem nämlichen Ministerium. Die humanistischen Gymnasien gehörten zum Ressort des Kultusministeriums, die neugegründeten Realgymnasien wurden dem Handelsministerium unterstellt. Dies bot alles auf, sich die besseren Kräfte zu sichern. Es war kein Kampf mit gleichen Waffen, sondern die besten Lehrer, deren man habhaft werden konnte, wurden diesen Anstalten zugeführt. Anfangs wurden große Hoffnungen daran geknüpft, so daß die Leute, die von vornherein wußten, daß sie sich der Technik widmen wollten, zu diesen Anstalten gingen, auch wenn sie ihren Fähigkeiten nach sehr gut an humanistischen Gymnasien fortkommen konnten. Daß sie andererseits Fehlendes nachholen konnten, dafür habe ich Beweise bekommen. Ich kenne einen Universitätsprofessor in Würzburg, der das Realgymnasium in Nürnberg durchgemacht und nach einjährigem Studium des Griechischen als Erster unter allen Mitabiturienten an dem humanistischen Gymnasium in Regensburg das Abiturium gemacht hat. Auch ein namhafter Kunstgelehrter in hervorragender Stellung hat sich, nachdem er das Realgymnasium in München besucht hatte, nachher noch vorzügliche Kenntnisse im Griechischen erworben und war über antike Baukunst selbst litterarisch thätig. Die Vorbildung an diesen Anstalten war eben derartig, daß eine Ausbildung nach anderer Richtung später nicht unmöglich wurde. Deshalb möchte ich betonen, daß man über Realgymnasien nicht gar zu sehr als über Kompromißanstalten sprechen sollte, sondern daß die Realgymnasien speziell, wenn man Techniker im Auge hat und Technische Hochschulen, ein sehr wertvolles Bindeglied bilden.

Dr. Hauck: Excellenz! Meine Herren! Gestatten Sie mir noch einige Worte. Ich habe das Gefühl aus der ganzen Debatte gewonnen, daß unseren Realgymnasien unrecht geschehen sei, und um das etwas auszugleichen, erlaube ich mir, noch einmal das Wort zu ergreifen. Allerdings hat Herr v. Bezold das zum Teil schon gesagt, was ich auf dem Herzen habe; aber er sprach über bayrische Realgymnasien, nicht über preußische. Ich war bei der Schulkonferenz 1890 nicht beteiligt, ich kenne die Verhandlungen nur aus den Zeitungsberichten. Der allgemeine Eindruck war hiernach der: die Realgymnasien waren neu aufstrebende Anstalten, hatten überschüssige Kraft und hatten diese dazu verwendet, polemisch gegen die Gymnasien vorzugehen; die Folge davon war, daß eine allgemeine Mißstimmung gegen die Realgymnasien entstand. Nun sollte die Schulkonferenz die verschiedenen Mißstände, die sich in unserem Unterrichtswesen fühlbar gemacht hatten, abstellen. Da war es nur zu natürlich, daß man sagte: das Realgymnasium ist das Karnickel, das an allem Übel schuld ist. So wenigstens war die allgemeine Meinung. Man folgerte dann: es giebt zweierlei Arten von Bildung, die mathematisch-naturwissenschaftliche in der Realschule und die humanistische im Gymnasium. Aber das Realgymnasium ist eine Mißgeburt, ein Zwittergebilde, das muß tot gemacht werden. Heute sind wir zehn Jahre älter, die Realgymnasien haben sich nicht tot machen lassen, sondern eine Lebenskraft bewiesen, die trotz der allerungünstigsten Verhältnisse, unter denen sie gearbeitet haben, sich bewährt hat. Was sagt man nun heute? Man erkennt nicht an, daß ihnen die ungünstigen Verhältnisse aufgezwungen worden sind; man vergißt, daß man ihnen vor zehn Jahren den Lebensnerv abgeschnitten, ihnen gegen ihren Willen die Stunden genommen hat, die sie notwendig haben, um etwas leisten zu können, und macht ihnen Vorwürfe, daß sie nichts leisten.

Meine Herren, ich bin nicht Fachmann in philologischen Fragen. Aber ich muß bezeugen, daß wir mit den Leistungen, die wir an der Technischen Hochschule von den Realgymnasiasten wahrnehmen, sehr zufrieden sind. Ich möchte darum nicht, daß den Realgymnasien unrecht geschähe. Beschließen Sie, meine Herren, wie Sie es für das beste halten. Aber seien Sie tolerant. Es handelt sich bei den Realgymnasien nicht — das Wort ist auch heute wieder gefallen — um eine Mißgeburt, nicht um eine Zwitterbildung, sondern um ein Verbindungsglied. Sorgen Sie, daß nicht eine Kluft gezogen wird in unserer Volksbildung: Hie Realia, hie Humaniora! Es muß eine Vermittelung zwischen beiden gesucht werden, ein Bindeglied, das vermittelnd und ausgleichend dazwischensteht. Nur eine solche Dreigliederung scheint mir die Gesamtheit unserer geistigen Bildung zu repräsentieren. Ich sehe kein anderes Mittel als das, den gewaltsamen Eingriff, der vor zehn Jahren gemacht wurde, wieder rückgängig zu machen und dem lateinischen Unterricht an den Realgymnasien seine alte Stundenzahl zurückzugeben. Ich möchte mich aussprechen für die Anträge Schwalbe.

Dr. Kropatscheck: Es ist ja sehr interessant zu hören, daß in Nürnberg so Tüchtiges geleistet worden ist auch an einem Realgymnasium. Herr v. Bezold hat nur vergessen hinzuzufügen, daß damals für die Realgymnasien in Bayern ein Lehrplan galt, der 66 Stunden im Lateinischen aufwies, also mehr als heute das Gymnasium hat.

Herrn Direktor Schwalbe bin ich dankbar, wenn er auf eine eigentümliche Differenz zwischen den übrigen deutschen Staaten und Preußen hingewiesen hat; er hat sie nur viel zu gering taxiert. In Preußen befinden sich nach überschläglicher Rechnung jetzt 83 Realgymnasien, in Sachsen, Bayern, Baden, Württemberg und Hessen zusammen genommen 11, also der achte Teil. Ich glaube, Herr Professor Mommsen hat nicht ganz recht gehabt mit dem Ausdruck Militarismus; hätte er gesagt: Berechtigungswesen, so würde es zutreffender gewesen sein. Weil für Militär und Civil die Berechtigungen in Frage kamen, hat das Realgymnasium eine andere Form angenommen. Man wollte neue Berechtigungen haben, infolgedessen mußte Lateinisch hinzukommen und dieses und jenes wegbleiben aus den Realgymnasien, die früher Realschulen hießen und waren.

Ich kann Herrn Dr. Schwalbes Begeisterung für die Naturwissenschaften begreifen; aber Herr v. Wilamowitz hat ihm ganz schön geantwortet: wir wollen die Naturwissenschaften vor Herrn Dr. Schwalbe schützen und sie nicht durch den lateinischen Unterricht tot machen.

Wohin Sie steuern, ist ganz klar, und deshalb ist es auch begreiflich, weshalb Excellenz v. Funck Bedenken hat. Wollen Sie Ihren Stundenplan ohne Schädigung der Naturwissenschaften durchführen, so bleibt nichts übrig, als das Deutsche oder die neueren Sprachen zu schwächen. Daß sich dagegen die aussprechen, die sich für den bildenden Wert der neueren Sprachen ins Zeug legen, ist begreiflich.

In der uns überreichten Erläuterung zu Frage 3 heißt es: die Lateinstundenvermehrung auf den Realgymnasien im Jahre 1882 hätte außerordentlich befriedigende Zustände herbeigeführt — und im Jahre 1892 wollte man trotzdem diese befriedigenden Zustände vernichten! Dieselbe Unterrichtsverwaltung, die uns sagt, die Zustände nach 1882 seien durchaus befriedigende, sagt 1892: die Lateinstunden müssen verringert werden, das ist überraschend.

Die Motive dafür, daß man damals die Realgymnasien womöglich abschaffen wollte, finden Sie in den Versammlungen der Dezemberkonferenz von maßgebendster Seite programmatisch dahin präzisiert:

> Nun aber handelt es sich darum: wie kann man den Wünschen in Bezug auf klassische Bildung und in Bezug auf die Berechtigung zum einjährig-freiwilligen Dienst am besten beikommen? Ich halte dafür, daß die Sache ganz einfach dadurch zu erledigen ist, daß man mit einem radikalen Schnitt die bisherigen Anschauungen zur Klärung bringt, daß man sagt: klassische Gymnasien mit klassischer Bildung, eine zweite Gattung Schulen mit Realbildung, aber keine Realgymnasien. Die Realgymnasien sind eine Halbheit; man erreicht mit ihnen nur Halbheit der Bildung und das Ganze giebt Halbheit für das Leben nachher.

Das Wort „Mißgeburt“ ist meines Wissens damals nicht gefallen. Aber, meine Herren, daß jene Sätze eine durchaus logische Gedankenfolge enthalten, ist mir über jeden Zweifel erhaben, und weil ich auf die neueren Sprachen und auf die Naturwissenschaften so großen Wert lege, deshalb möchte ich dringend davor warnen, den Lateinunterricht in den Realgymnasien zu vermehren auf Kosten der neueren Sprachen. Ich bin damit einverstanden, daß Sie an dem, was besteht, nicht rütteln. Wenn Sie die Stunden aber noch vermehren, so schaffen Sie Zustände, die noch schlimmer sind als bisher. Das Richtigste wäre es, wenn Sie nach dem Vorschlage Mommsen das Lateinische ganz abschaffen; dann würden die Realgymnasien zur Freude des Herrn Dr. Schwalbe in den Naturwissenschaften und zur Freude anderer in den neueren Sprachen Tüchtigeres als bisher leisten, dann könnten sie sich aber auch einfacher „Oberrealschulen“ nennen.

Dr. Münch: Der Widerspruch, den Herr Dr. Kropatschek zwischen der Formulierung der Änderung von 1892 und den Äußerungen von 1882 fand, erklärt sich mir sehr einfach. Es ist damals der Wunsch gewesen, diese Schulart auszumerzen. Nach dem Gefühl derer, die damals in der Praxis standen, war die Schule von 1882 bis 1892 nicht nur im Lateinischen, sondern im ganzen wesentlich gehoben. Eine Art von Wiederherstellung des damaligen Planes erscheint wünschenswert. Das Realgymnasium wird immer die Schwierigkeit bieten, die Kompromissen überhaupt innewohnt, und es bedarf einer wohlwollenden Anerkennung seiner praktischen Lebensberechtigung. Der Wunsch nach ganz fester, sauberer Scheidung und Gegenüberstellung von Schularten mit ganz verschiedener Bestimmung ist ja sehr begreiflich, und diese Scheidung ist theoretisch sehr schön möglich; aber in dem Leben der Nationen lösen sich immer wieder alte Schranken und fließen Grenzen ineinander über. Nicht mit starren Prinzipien können wir die uns heute beschäftigenden Fragen lösen, sondern mit praktischen Erwägungen.

Dr. Schwalbe: Es ist vielleicht unrichtig gewesen, daß ich auf die großen Prinzipien eingegangen bin. Ich habe das aber subjektiv aufgefaßt und es hat mir fern gelegen, gegen die Prinzipien, die von meinem Nachbar aufgestellt sind, irgendwie zu verlangen, daß ein Gegenprinzip durchkommt. 1892 war von der Schulkonferenz nicht beschlossen, den lateinischen Unterricht herabzusetzen; es ist das erst später geschehen, und was ich heute in meinem Antrage verlange, ist nichts weiter, als daß gestattet werde, daß ein Ausgleich innerhalb dieser sprach-

lichen Stunden stattfindet, daß also eine Freiheit zugestanden wird. Es ist gewiß auch möglich, daß man sagt: wir brauchen nicht mehr Lateinisch, sondern mehr Französisch.

(Professor Dr. Mommsen: So ist dieser Antrag nicht gefaßt.)

So ist er wohl gefaßt. Das ist doch möglich. Warum wollen Sie es nicht gestatten? Wenn wir dadurch, daß wir das Lateinische vermehren, dem idealen Ziele näher kommen und gleichzeitig auch für die neueren Sprachen das Nötige leisten können, weshalb soll das abgeschnitten werden? Lassen Sie doch bei 4 die Pläne sich in der Weise entwickeln, da wird ja noch ein weiter Spielraum bleiben. Aber hier von vornherein sagen: es ist rein unmöglich, diese Stunden zu vermehren, das halte ich für falsch.

Ich freue mich, daß der große Kampf beseitigt ist; aber wenn Sie hier dem Realgymnasium etwas abschneiden wollen, wie soll es sich dann innerlich entwickeln? Es ist von vielen Realschulmännern gewünscht, daß das Lateinische vermehrt wird, geschieht dies nicht, so werden die Schulen wieder zurückgeworfen, und deshalb bitte ich, diesen vermittelnden Antrag anzunehmen. Es ist recht gut möglich, die Richtung, die von Herrn Ministerial-Direktor Thiel und von anderer Seite vertreten wird, zu vereinigen mit der Richtung, die zunächst meint: es ist genug Latein. Die Unterrichtsverwaltung wird ja Gelegenheit haben, bei Beratung der Pläne, die doch in kurzer Frist nicht zu machen sind — ich glaube nicht, daß es innerhalb dieser Konferenz möglich sein wird —, dem einen oder dem andern Rechnung zu tragen. Vielleicht kommen wir von dem starren System der Pläne los, und es wird eine Bahn für eine Richtung geschaffen, die früher in dem Schulwesen allgemein verbreitet war. So bitte ich Sie, von den prinzipiellen Punkten abzusehen und die Fragen praktisch aufzufassen. Zunächst handelt es sich nur um Förderung des Realgymnasiums; ich bedauere, daß der Antrag so aufgefaßt ist, als sollten im naturwissenschaftlichen Unterricht jene Prinzipien ersetzt werden. Ich habe meinem Gefühle vielleicht zu weiten Lauf gelassen, und ich würde bedauern, wenn die Sache und die Absichten des Ministeriums dadurch geschädigt würden.

Freiherr **v. Seckendorff:** Wir sind hier, nicht nur um der Allgemeinheit zu dienen, sondern auch um Sonderinteressen zu vertreten. Von diesem Standpunkte aus gestatte ich mir einige Worte zur Klärung der speziellen Interessen des Kadettenkorps.

Wir haben alle Ursache, die Realgymnasien zu unterstützen, in der Voraussicht, daß die Ansichten zur Geltung kommen, die meiner innersten Empfindung nach dem Charakter dieser Schulart entsprechen, die Hebung der deutschen Muttersprache, das größere Gewicht auf Mathematik und Naturwissenschaften und die bessere Beherrschung der neueren Fremdsprachen. Ich würde ohne weiteres so weit gehen, wie es unser hochverehrter Herr Professor Mommsen nahe gelegt hat; den Schritt zu riskieren und zu sagen: wir wollen infolgedessen das Lateinische ganz aufgeben, um etwas Ganzes in der Realgymnasialbildung zu erreichen. Das geht aber für uns nicht, so lange im allgemeinen in der deutschen Nation das Gefühl vorherrschend ist, daß zur nationalen Bildung und zum Bildungsideal die Kenntnis der lateinischen Sprache gehört. Von diesem Gesichtspunkte aus müssen wir uns auf der Basis halten, die Seine Excellenz Herr General Freiherr v. Funck gekennzeichnet hat.

Ich habe die Überzeugung, daß wir durch eine richtig angewendete Methode trotz einer verhältnismäßig geringen Anzahl lateinischer Stunden — etwa diejenige, die wir bisher gehabt haben — so weit kommen können, daß wir leichte Klassiker in der Ursprache lesen und dadurch den Anspruch auf Bildung jederzeit erheben können, soweit die lateinische Sprache hierbei in Rede kommt.

Allerdings verlassen wir dabei den Weg, den die klassische Bildung verfolgt. Sie betont, die alten Sprachen bilden das Rückgrat der Bildung. Wir sehen sie als einen zierenden Abschluß der Sprachbildung an. Wir wollen aber den ehrlichen Versuch machen, dem Vorschlage des Herrn Professors v. Wilamowitz nachzukommen, uns an anderen Gegenständen dafür gründlich abzukauen. Das sind in erster Linie die neueren Sprachen, ein Plus an Mathematik und Naturwissenschaften und zum guten Teil unsere Muttersprache, die auf den Realgymnasien, besonders wenn man den Lehrplan der unteren Klassen ansieht, zu stiefmütterlich weggekommen ist. Wenn wir dem nachkommen, werden unsere Schüler dermaleinst beim Abiturientenexamen sicherlich ebenso fundiert dastehen, wie die auf den klassischen Gymnasien durchgebildeten jungen Leute.

Die Schlußfrage ist allerdings die der Berechtigungen, die Herr Geheimrat Jnße angeregt hat.

Wenn wir den Standpunkt einnehmen, der gestern klar und deutlich zu Tage getreten ist, daß wir jeder Schulform die gleiche Berechtigung zuerkennen und jeder von Herzen das gönnen, so kommt es nur darauf an, wie der menschliche Geist ausgebildet ist, nicht ob er durch die klassischen Sprachen gegangen ist oder durch die realistische Bildung oder durch die neuere Realbildung, sondern darauf, wie gründlich der Schüler durchgebildet ist, um seinen Beruf zu erfüllen.

Wir haben uns zusammengefunden zu dem gemeinsamen Beschluß, der in dem ganzen Lande mit großer Freude begrüßt werden wird. Wie einer nach Rom kommt, darauf kommt es wohl weniger an, sondern darauf, daß er dieses Ziel erreicht. Damit möchte ich meine Rede schließen und es pointiert aussprechen, daß ich als Vertreter des Kadettenkorps alle Ursache habe, für die Realgymnasien als diejenigen Anstalten, denen wir uns zunächst anschließen können, einzutreten unter dem Gesichtspunkte, daß nicht eine Verstärkung des Lateinischen eintritt, sondern eine Verstärkung der Muttersprache, der Mathematik und der neueren Sprachen, um darin etwas Tüchtiges beim Abiturientenexamen zu leisten.

Dr. Holtgreven: Ich möchte nur konstatieren, daß die Erklärung, welche ich heute Morgen abgegeben habe, keineswegs als ein Eingriff in das Ergebnis der gestrigen Beratung erscheint, daß dieselbe sich vielmehr ganz in dem Rahmen des Gutachtens der Konferenz zur Frage 8 gehalten hat. Es ist bei der gestrigen Beratung wiederholt und von verschiedenen Seiten hervorgehoben worden, daß das Votum der Konferenz zur Frage 8 der Justizverwaltung das Recht offen lassen müsse, demnächst die Spezialkenntnisse des näheren zu bezeichnen, welche sie für den Juristen als erforderlich erachtet. Die Beantwortung der Frage, welche Gegenstände hierher zu rechnen sind, und welche nicht, ist in dem Gutachten absichtlich unterblieben.

Es lag deshalb auch für mich keine Veranlassung vor, in die gestrige Debatte irgendwie einzugreifen, und ich habe nur, um jedem Mißverständnisse vorzubeugen, heute morgen im Auftrage meines Herrn Chefs, dem ich in dieser Sache Vortrag gehalten habe, jene Erklärung abgegeben.

Dr. Köpke: Den Blick zum Besten, den Fuß im Festen! Es ist nicht leicht, in dieser Debatte für den Fuß das Feste zu gewinnen. Die Äußerungen, die gefallen sind, gehen von einem Extrem in das andere. Es ist gesprochen worden von der Möglichkeit der Verstärkung des lateinischen Unterrichts bis hinauf zur Lektüre des Tacitus und des Horaz; auf der andern Seite ist eine vollständige Beseitigung des lateinischen Unterrichts in den Realanstalten befürwortet worden. Fest steht, daß alle Provinzial-Schulkollegien und alle hervorragenden Realschulmänner warm dafür eingetreten sind, den Lateinunterricht an den Realgymnasien zu verstärken. Es liegen zwei Anträge vor. Der eine von Herrn Direktor Schwalbe lautet mit einer Änderung, die mir soeben mitgeteilt worden ist:

> Die Verstärkung des Lateinischen am Realgymnasium innerhalb der Stundenzahl der Pläne von 1882 ist zulässig, doch darf diese Verstärkung nicht auf Kosten des schon 1882 verminderten naturwissenschaftlichen Unterrichts stattfinden, da dann die Ziele desselben nicht mehr erreicht werden können. Eine Zusammenfassung der Stunden der Gesamtzahl für die fremden Sprachen einerseits und für Mathematik und Naturwissenschaften andererseits ist zu empfehlen, um eine freiere Entwicklung anzubahnen.

Der zweite Antrag, von Excellenz v. Funck gestellt, lautet:

> Eine Verstärkung des lateinischen Unterrichts am Realgymnasium hat nicht durch Vermehrung der Stundenzahl zu erfolgen.

Dr. Böttinger: Soll diese Zulässigkeit nicht fakultativ sein, soll das für das einzelne Realgymnasium oder für die Gesamtheit gelten? Das würde die Stellung des Einzelnen doch beeinflussen.

Der **Vorsitzende:** Es kann nur dahin verstanden werden, daß die Centralstelle ermächtigt ist, Ausnahmen zu gestatten nach der Richtung der Verstärkung des Lateinunterrichts. Ich glaube, so hat es der Herr Antragsteller auch verstanden.

(Zustimmung des Direktors Dr. Schwalbe.)

(Der Antrag Dr. Schwalbe wird in seinen beiden Teilen abgelehnt.)

Der **Vorsitzende:** Die Voraussetzung des Antrages v. Funck ist, daß eine Verstärkung des lateinischen Unterrichts beschlossen wird. Nun ist sie nicht beschlossen. Damit dürfte der Antrag v. Funck hinfällig sein.

Freiherr **v. Funck:** Ich habe mir erlaubt, auseinander zu setzen, in welcher Weise der Lateinunterricht zu steigern ist, nämlich unter anderem durch die Methode, aber nicht durch Vermehrung der Stundenzahl.

Dr. Reinhardt: Ich möchte mir die Frage erlauben, ob bei der Fassung des Antrages eine Verstärkung des Lateinunterrichts innerhalb der gegebenen Stundenzahl dadurch möglich ist, daß die lateinischen Stunden auf die verschiedenen Stufen anders verteilt werden.

Der **Vorsitzende:** Bei dem Worte Verstärkung ist allerdings an eine Vermehrung der Stundenzahl gedacht.

Dr. Reinhardt: Ohne Vermehrung der Stundenzahl eine andere Verteilung auf die verschiedenen Stufen.

Freiherr **v. Funck:** Der Antrag sollte in meinen Augen die Bedeutung haben, daß eine Vermehrung der Gesamtwochenstunden im Lateinischen auf den Realgymnasien nicht einzutreten hat. Innerhalb dieser Gesamtwochenstunden, wie sie durch den Plan für die Realgymnasien jetzt festgestellt worden sind, würde unbedenklich eine Verschiebung zwischen Sexta, Quinta, Quarta u. s. w. stattfinden können. Dem würde ich nicht entgegentreten.

(Der Antrag v. Funck wird mit überwiegender Mehrheit angenommen.)

Der **Vorsitzende:** Wir können zur Frage 4 übergehen; ich erteile dem Herrn Referenten das Wort dazu.

Berichterstatter **Dr. Köpke:** Die Frage lautete:

Wie wird hiernach der Lehrplan der Gymnasien und der Realgymnasien zu gestalten sein?

Meine Herren, es sind bereits für alle Möglichkeiten hier verschiedene Pläne ausgearbeitet worden; zwei davon sind Ihnen überreicht worden, andere können Ihnen sofort zur Prüfung vorgelegt werden. Es scheint aber durchaus nötig, daß die Sache im einzelnen eingehend erwogen wird, und es wird sich wohl empfehlen, die ganze Beratung und Feststellung der Pläne einer besonderen Kommission zu überlassen.

Dr. Albrecht: Ich muß mit dem Bekenntnis anfangen, daß es mir sehr schwer und nahezu unmöglich vorkommt, in diesem Augenblicke eine zutreffende und einigermaßen Gewähr in sich tragende Antwort auf die gestellte Frage zu geben. Es gehört in der That zu den Unmöglichkeiten, in pleno einen Lehrplan zu extemporieren und ihn so festzustellen, daß er nachher vor einer sachkundigen Kritik standhält. Der Vorschlag, eine Kommission zusammenzuberufen, die diese Arbeit übernimmt, rechtfertigt sich wohl von selbst. Ich möchte nur die dringende Bitte aussprechen, dieser Kommission eine Anzahl namhafter Kollegen aus dem unmittelbaren Schuldienst beizugesellen. Ich bitte, das nicht aufzufassen als ein Mißtrauensvotum gegen die sachkundigen und von mancher Sorge über die Gestaltung der Lehrpläne schon bedrückten Herren des Ministeriums. Ich habe für meinen Vorschlag einen ganz andern Grund. Ich glaube, es ist gut und nützlich, unsere Lehrerschaft unmittelbar an der Vorbereitung der Pläne zu beteiligen, die ihrer künftigen Arbeit zu Grunde liegen sollen. Wir können uns gar nicht darüber täuschen, daß zur Zeit ein dumpfer Geist des Mißvergnügens durch die Lehrerschaft geht. Viele Sorgen haben jahrelang auf ihr gelegen, ohne daß ihnen Abhilfe geworden wäre. So ist es gekommen, daß in der letzten Zeit Erörterungen über alle möglichen Fragen von Gehalt, Rang und Titel, nur nicht die eigentlichen Fragen des Unterrichts die Gemüter der Lehrer in erster Linie beschäftigt haben. So unerwünscht das ist, so hat es doch seine gute Berechtigung. Es hat aber auch seine schweren Schäden. Dem gegenüber, glaube ich, ist es gut, wenn bei solcher Stimmung der Lehrerschaft die Möglichkeit gegeben wird, in selbständiger und mitverantwortlicher Thätigkeit sich an der Feststellung dessen zu

beteiligen, was, wie wir hoffen, für eine lange Zeit die stetige und ruhige Arbeit innerhalb der Schulen ermöglichen soll.

So gestatte ich mir, den Antrag zu stellen:

> Es empfiehlt sich, die Frage 4 einer Kommission zu überweisen, zu welcher hervorragende Schulmänner aus der Praxis der preußischen Schulen zuzuziehen sein werden.

Dr. Münch: Ich möchte den Antrag des Herrn Ober-Schulrats Albrecht nur lebhaft befürworten. Wir können unmöglich die Sache hier in pleno erledigen.

Berichterstatter **Dr. Köpke:** Der Antrag Albrecht lautet:

> Die Konferenz empfiehlt, diese Frage einer Kommission zu überweisen, zu welcher hervorragende Schulmänner hinzuzuziehen sein werden.

(Der Antrag Albrecht wird angenommen.)

Der **Vorsitzende:** Ich glaube, wir thun gut, die heutige Beratung zu schließen und sie morgen um 10 Uhr wieder fortzusetzen.

Dritte Sitzung

Freitag, den 8. Juni 1900, vormittags 10 Uhr.

Der **Vorsitzende:** Meine Herren! Ehe wir unserm gestrigen Vorhaben gemäß in die Beratung der Frage 5 eintreten, habe ich eine geschäftliche Mitteilung zu machen bezüglich eines Wunsches der Zeichenlehrer. Der Vorstand der Landesvereinigung preußischer, für höhere Lehranstalten geprüfter Zeichenlehrer macht die Mitteilung, daß in der Königl. Akademie der bildenden Künste, Unter den Linden 28, eine Ausstellung von Schülerzeichnungen höherer Lehranstalten Preußens gegenwärtig stattfindet, und die Ausstellung dazu bestimmt sei, ein Bild des gegenwärtigen Standes des Zeichenunterrichts an den höheren Lehranstalten zu geben; er gestattet sich gleichzeitig, die Wünsche der preußischen Zeichenlehrer für die künftige Ausgestaltung des Zeichenunterrichts innerhalb der Gesamtorganisation des höheren Schulwesens zum Ausdruck zu bringen. Dies kann vielleicht bei den Vorträgen noch mit berücksichtigt werden. Wenn einer der Herren sich vielleicht über den Stand dieser Arbeiten noch unterrichten will, so stelle ich anheim, sich nach dem Ausstellungslokale, Unter den Linden 28, zu bemühen.

Wir kämen dann zu Frage 5:

Was kann auf den höheren Schulen, abgesehen von der durch 4 erledigten Frage der Stundenzahl, für die Hebung des Unterrichts in den verschiedenen Lehrgegenständen geschehen?

Bezüglich dieser Frage ist Referent Herr Geheimer Regierungsrat Dr. Matthias für Latein, neuere Sprachen und Geschichte; zweiter Referent Herr Geheimer Ober-Regierungsrat Gruhl für Mathematik und Naturwissenschaften.

Zunächst ertheile ich das Wort Herrn Geheimrat Matthias zu seinem Referat über Latein, neuere Sprachen und Geschichte.

Berichterstatter **Dr. Matthias:** Bezüglich des Lateinischen wird von sämtlichen Verwaltungsberichten der Monarchie und von den erfahrensten Fachmännern beklagt, daß seit 1892 ein bedenklicher Rückgang des lateinischen Wissens eingetreten sei. Es wird also dahin zu streben sein, diesen Rückgang aufzuhalten und wieder gut zu machen, besonders durch Sicherung des grammatischen Wissens. Wo die Fehler liegen, ob vielleicht in einer zu starken Anwendung der sogenannten induktiven Methode, und ob nicht besser ein gut Teil der alten sicheren Einprägung wieder eintreten muß, das wird die Erfahrung lehren müssen. Vor allen Dingen wird

es darauf ankommen, durch häufigere Übersetzungen aus dem Deutschen ins Lateinische die Sicherheit unserer Gymnasialjugend wieder zu festigen und zu kräftigen. Zu empfehlen wird es außerdem sein, daß auch die lateinischen Sprechübungen wieder etwas mehr vorgenommen werden; denn das alte Gymnasium wird sich doch das Recht nicht nehmen lassen, und nicht Gefahr laufen wollen, überboten zu werden durch das Reformgymnasium. Am Goethe-Gymnasium zu Frankfurt gedeihen die Sprechübungen thatsächlich in ganz erfreulicher Weise.

Für die neueren Sprachen stimmen alle Berichte darin überein, daß der Unterricht in diesen Lehrgegenständen seit dem Jahre 1892 in jeder Beziehung erfreuliche Fortschritte gemacht hat; nur laufen leise Bedenken unter, ob nicht auch da die grammatische Sicherheit hinter der äußeren Gewandtheit des Sprechens zu stark an manchen Stellen zurücktritt. — Wichtige Gebiete sind noch zu pflegen, und nicht die Schule allein, auch das Leben auf der Universität wird nach der Vollendung des Studienganges hier mitzuwirken haben. Vorschläge nach dieser Richtung sind Ihnen des genaueren unterbreitet. Es wird vor allem darauf ankommen, daß die Stipendien vermehrt werden, damit mehr Kandidaten in den neueren Sprachen, auch mehr Lehrer aus den Schulen heraus ins Ausland gehen können. Es wird ferner darauf Bedacht zu nehmen sein, ob nicht dieser Aufenthalt im Auslande auch als Dienstalter angerechnet wird; denn die Herren stehen ja doch auch in ihrer Thätigkeit im Auslande im Dienste der Schule. — Dann wird Bedacht zu nehmen sein auf eine Vermehrung und sachdienlichere Ausgestaltung der neusprachlichen Kurse, die jetzt in so erfreulicher Weise in vielen Städten — in Köln, in Frankfurt, auch in Berlin — abgehalten werden. Diese Ferien- und Fortbildungskurse werden zweck- und sachdienlicher dadurch gestaltet werden müssen, daß sie in recht enge Beziehung zum praktischen Leben der Schule treten. Dann wird auf den Universitäten bei Besetzung der Professuren dafür zu sorgen sein, daß nicht nur die historische Schule berücksichtigt wird, sondern daß auch Dozenten für das moderne Französisch und Englisch wirken; vielleicht auch wird das Seminar für orientalische Sprachen eine Verbindung mit den neusprachlichen Studien anzustreben haben. Weiterhin dürfte eine Förderung der Abhaltung von französischen und englischen Vorträgen in weiteren Kreisen zu empfehlen sein. In Gymnasialstädten und in Städten, wo Realschulen und Realgymnasien bestehen, werden schon jetzt von tüchtigen französischen Gelehrten französische Vorträge für ein weiteres Publikum gehalten, an denen auch Schüler der mittleren und höheren Schulen teilnehmen dürfen. In dieser Beziehung wird noch mehr geschehen können. — Als letzter Punkt ist in Anregung gebracht, ob nicht die Übernahme in den Dienst der Verwaltung, sowohl der allgemeinen wie der Spezialverwaltungen, von der Beherrschung wenigstens einer neueren Sprache in Zukunft abhängig zu machen sein wird.

Was den Geschichtsunterricht betrifft, so ist dieser wohl als das erfreulichste Arbeitsfeld seit dem Jahre 1892 zu bezeichnen. Überall tritt die deutsche und die preußische Geschichte, überall treten kulturgeschichtliche, wirtschaftliche Belehrungen jetzt in den Vordergrund. Nur — und das soll man berücksichtigen — hängt solche Arbeit ab von ungemein feinem pädagogischen Takt. Sie wird deshalb nicht von heute auf morgen gemacht werden. Wenn Sie aber die Lehrbücher ansehen, die seit 1892, besonders in der letzten Zeit erschienen sind — ich erwähne hier das von Neubauer, das im Verlage des Halleschen Waisenhauses erschienen ist —, so werden Sie zugestehen müssen, daß auf diesem Gebiete

von allen Beteiligten tüchtig gearbeitet worden ist. — Von Allerhöchster Stelle ist nun auf einen Punkt aufmerksam gemacht worden, der noch eine Lücke in dem Geschichtsunterricht bildet. Das ist der Umstand, daß die römische Kaisergeschichte im Unterricht der alten Geschichte zu stark bisher zurückgetreten, ja oft gar nicht berücksichtigt worden ist. Das liegt aber nicht an den Lehrplänen, auch nicht an den Lehrbüchern — besonders nicht an denen, die in der letzten Zeit erschienen sind —, sondern an der akademischen Zeitvertändelung, die sich in der Schule vielfach über die Kriege der Republik in einer Breite ergeht, daß die Einzelheiten für die Jugend gar nicht mehr gedächtnismäßig zu fassen sind. Wenn nun am richtigen Orte Zeit gespart wird, dann wird Zeit genug übrig sein, um jene wichtigen Teile der römischen Geschichte auch zu pflegen. Es ist Ihnen ein Korreferat des Herrn Geheimrats Professor Dr. Harnack zugegangen, in welchem wir die Richtlinien haben, wie die Geschichte der römischen Kaiser zu behandeln sein wird. Zwei wichtige Punkte sind in den Erläuterungen zur Frage 5 abgedruckt. Es wird 1. bei dem Unterricht in der alten Geschichte auf der obersten Stufe die der vorchristlichen Zeit gewidmete Stundenzahl thunlichst verkürzt und dafür die Kaiserzeit eingehender behandelt werden, und 2. bei der Behandlung der Kaiserzeit der Eintritt des Christentums in die Weltgeschichte, die Spannung zwischen Kirche und Staat, die allmähliche Verbindung des Christentums mit der Kultur und damit die relative Verbindung beider geschildert werden müssen. — In allem Unterricht aber wird für mehr Ruhe gesorgt werden müssen. Wenn die im Jahre 1892 eingerichtete Abschlußprüfung wieder fällt, dann wird ruhige Bildung durch ruhige Arbeit wieder ermöglicht werden. Denn jedes Examen, besonders aber in der Zeit, wo der Junge noch gänzlich unreif ist, wirkt dahin, daß Nebensachen vielfach gedächtnismäßig eingelernt werden und die Hauptsache, die ruhige Übung, darüber vergessen wird. Das wird in Zukunft hoffentlich anders werden: es werden Kenntnisse in der Obertertia und in der Untersekunda nicht mehr des Examens wegen eingepaukt zu werden brauchen, und damit wird gerade in diesen Klassen eine ruhigere Entwicklung der Schüler eintreten. Man wird eben nicht mehr an dem Baume schütteln, der noch Blüten und halbreife Früchte trägt, sondern warten, bis seine Früchte ausgereift sind.

Der **Vorsitzende**: Ich werde zunächst die Diskussion über diejenigen Teile der Frage eröffnen, die von dem Herrn Geheimrat Matthias Ihnen vorgetragen worden sind, und bitte, daß die einzelnen Herren sich zu den verschiedenen Kategorien melden.

Es würde also zunächst die Frage der lateinischen Sprache zur Besprechung gelangen. Im allgemeinen gemeldet waren bisher die Herren van der Borght, Harnack, Kübler, Mommsen, Münch, Klein, Slaby, Böttinger und Hauck; ich möchte bitten, daß sich jetzt diejenigen Herren zunächst melden, welche über die Frage des lateinischen Unterrichts sprechen wollen.

(Pause.)

Dann gehen wir über zu den neueren Sprachen.

Dr. Böttinger: Ich möchte nochmals auf den Antrag zurückkommen, den ich gestern zu stellen mir erlaubt hatte, und der auf Wunsch und im Hinblick auf die Bedeutung des Abschnitts 2, den wir dann verhandelt haben, zu diesem

Abschnitt 5 zurückgesetzt worden ist. Ich möchte nochmals dringend bitten, dem Antrage zuzustimmen, welcher lautet:

> Es empfiehlt sich aber, den bisherigen fakultativen Unterricht im Englischen mit größerem Nachdruck zu beleben und ihn in jeder Weise zu fördern.

Meine Herren! Ich begründe diesen Antrag noch besonders aus meiner Erfahrung heraus, da ich Fälle kenne, wo an Gymnasien die Schüler, statt zum englischen Unterricht angeregt zu werden, geradezu davon abgehalten worden sind, wo die Lehrer gesagt haben: Ach, vertrödelt Eure Zeit nicht mit dem Englischen, Ihr habt andere Sachen zu lernen; wir selbst haben auch gar kein Interesse daran; wir empfehlen Euch, Eure Zeit anderen Sachen zuzuwenden.

Meine Herren! Die Bedeutung des Englischen in dem großen Weltverkehr ist eine alljährlich sich steigernde. Ich hatte vor einigen Jahren eine Reise um die Welt zu machen, und auf der ganzen Fahrt habe ich nicht einmal ein Gespräch anders zu führen gehabt als in englischer Sprache. Englisch ist heutzutage zweifellos die Weltsprache. Auch mit unseren eigenen Vertretern im Auslande, mit unseren eigenen Beamten, obgleich sie meist Deutsche sind, fand der Verkehr immer mittels der englischen Sprache statt, weil die betreffenden mit den Landesbewohnern dort immer englisch verkehren und deshalb der Verkehr mit uns in der Heimat für sie in der englischen Sprache leichter geworden ist als der wechselnde. Wir dürfen uns von dem weiteren Ausbau des englischen Sprachunterrichts nicht zurückhalten lassen und uns mit dem Bestehenden begnügen, etwa aus dem Grunde, daß andere Nationen, besonders die englische, zu indolent und bequem sind, selbst andere Sprachen zu lernen. Das darf für uns keine Richtschnur sein, sondern für uns muß nach wie vor als Richtschnur dienen, immer an der Spitze zu bleiben, sempre avanti, immer voranzugehen und uns die Stellung zu wahren, die wir heute im Auslande genießen. Ich hatte, um kurz ein Beispiel anzuführen, in der letzten Woche in Paris eine Konferenz, an welcher auch vier Engländer teilnahmen; keiner dieser Herren war im stande, ein Wort Deutsch zu verstehen; von Deutschsprechen war gar keine Rede. Meine Herren, das giebt uns gerade eine dominierende Stellung im Auslande; gerade weil wir in der Lage sind, mit den Ausländern in ihrer eigenen Muttersprache zu verkehren, weil wir ihre Sprache beherrschen lernen, können wir das, was sie vorzubringen haben, besser und leichter verstehen, während wir uns selbst dem Ausländer leichter verständlich machen.

Im Anschluß an die Worte des Herrn Referenten, die ich mit großem Interesse gehört habe, wonach angeregt werden soll, daß durch Schaffung von Stipendien einer größeren Anzahl von Lehrern Reisen ins Ausland ermöglicht werden, möchte ich bitten, daß der Aufenthalt nicht zu kurz gewählt wird. In wenigen Wochen kann man nicht so in die Materie eindringen, wie dies notwendig ist.

Außerdem möchte ich im Anschluß an die Ausführungen des Herrn Referenten auf eine Einrichtung aufmerksam machen, welche im Auslande an sehr vielen Stellen besteht. Es sind dies die sogenannten debating clubs, wo Schüler der höheren Klassen unter Aufsicht und Vorsitz eines Lehrers zusammenkommen, sich über allgemeine Fragen besprechen und debattieren und dadurch eine gewisse Flüssigkeit des Vortrags, eine gewisse Leichtigkeit und Fertigkeit im Reden erlangen. Das sind Anregungen, die ich noch zur Berücksichtigung anheimgeben möchte.

An den Herrn Minister wende ich mich mit der Bitte, meinen Antrag nochmals zur Abstimmung bringen, und an die verehrten Herren mit der Bitte, dem Antrage ihre Zustimmung geben zu wollen.

Truppel: Excellenz! Meine Herren! Es sind augenblicklich nur 200 Kadetten, die wir jährlich in die Marine einstellen, und die Zahl wird voraussichtlich nicht vermehrt, sondern — sobald dem augenblicklichen Mangel an Seeoffizieren abgeholfen ist — wohl noch vermindert werden. Es ist also eine kleine Quote der Schüler, über deren Ausbildung hier gesprochen wird. Die Marine ist noch aus einem andern Grunde von ihrem spezifischen Standpunkte aus an diesen Fragen nicht in so hohem Grade beteiligt wie die Armee, weil die Marine ja nicht wie die Armee selbst Anstalten hat, die in Rivalität zu treten haben mit den hier besprochenen höheren Bildungsanstalten. Aber schon die einleitenden Worte, die Seine Excellenz der Herr Minister bei der Eröffnung dieser Versammlung gesprochen hat, berechtigen mich wohl, Ihre Aufmerksamkeit für einige Augenblicke in Anspruch zu nehmen auch für ganz interne Marineinteressen an diesen Fragen.

Die Klagen der Marine, die über die Schulausbildung der eingestellten Seeoffizieraspiranten seit Jahren geführt worden sind, betreffen in erster Linie — ich darf das kurz berühren, obgleich es streng genommen nicht hierher gehört — die Ungleichmäßigkeit der Vorbildung der aus den verschiedenen Anstalten hervorgehenden Seekadetten, besonders in Bezug auf Mathematik, Physik und neuere Sprachen. Diese Ungleichmäßigkeit müssen wir meines Erachtens natürlich in den Kauf nehmen. Wir können nicht verlangen, daß die Schulen, die absichtlich ganz verschieden organisiert sind, sich um unsertwillen und um der kleinen Quote willen umorganisieren, um uns eine größere Gleichmäßigkeit zu verschaffen; dafür müssen wir meines Erachtens selber sorgen.

Eine zweite Klage aber, die ich wohl hier besprechen darf, ist die gänzlich ungenügende Ausbildung in den neueren Sprachen, besonders im Englischen. Ich befasse mich hier nur mit dem Englischen, weil gerade dieses für die Marine eine ungeheuere Bedeutung hat.

Das Studium der lebenden Sprachen für Armee und Marine hat vom militärischen Standpunkte aus neben seinem allgemeinen Bildungswert den beiden praktischen Forderungen zu genügen: Erstens soll der Betreffende so weit gebracht werden, daß er Kriegsmittel fremder Länder studieren kann an ihren eigenen Quellen, Zeitungen, Büchern, und durch Bereisen fremder Länder; und zweitens hat es den Zweck, den Soldaten, den Offizier die Sprache des Landes zu lehren, in welchem sich voraussichtlich ein Krieg abspielen wird. Das Englische hat diese Bedeutung für die Marine in beiden Beziehungen, sowohl zum Studium fremder Kriegsmittel — denn die englische Marine ist und bleibt doch immer noch in vielen Dingen vorbildlich für alle Marinen —, als auch als Sprache des Kriegsschauplatzes; wenngleich diese Bedeutung vielleicht für die Marine in den Hintergrund tritt, da der eigentliche Kriegsschauplatz ja die offene See ist und auf dem Schiffe, wo der Seemann zu kämpfen hat, nur die Muttersprache gesprochen wird. Im weiteren Sinne ist aber auch auf den Kriegsschauplätzen des Meeres doch immer das Englische die Hauptsprache.

Für die Marine kommt noch ein drittes Moment hinzu, welches der englischen Sprache eine ganz besondere Bedeutung giebt, das ist ihre Bedeutung für die Friedensthätigkeit der Marine. Im Frieden ist die englische Sprache, ich kann

sagen: unser tägliches Brot. Sie ist es auch insofern, als wir unser tägliches Brot an den meisten Küsten nur durch Vermittelung der englischen Sprache uns kaufen können. Ich will nicht unerwähnt lassen, daß sie ganz wesentlich für die Friedensaufgaben der Marine ist bei allen Angelegenheiten des geselligen Verkehrs, der gar keine geringe Rolle unter den Friedensaufgaben der Marine spielt. Besonders wichtig aber ist die genaue Kenntnis der englischen Sprache, eine gewisse Beherrschung derselben auch für solche Fälle, wie sie ja alle Jahre wiederkehren, wo man in gemeinsamer Aktion mit anderen Nationen aufzutreten hat. Alle Jahre, kann ich sagen; heute spielt sich wieder eine solche Aktion vor Taku ab, vor Tientsin, wo Schiffe der verschiedensten Nationen zu gemeinsamer Aktion zusammentreten. In den beiden letzten Jahren war es vor Manila, vor Kiautschou und vor Samoa. Kurzum, solche Ereignisse jagen sich, wo fast immer, mit wenigen Ausnahmen, die englische Sprache diejenige ist, deren sich dann die Offiziere der zusammenhandelnden Schiffe der verschiedenen Nationen bedienen müssen; ganz ausnahmsweise, im Mittelmeer, ist es die französische Sprache.

Gerade für den letzteren Zweck reicht die Ausbildung, die die Schüler im Englischen auf der Schule bekommen, nicht aus. Ich erkenne selbstverständlich an, daß die Ausbildung im Englischen dort nicht so weit getrieben werden kann, daß der Betreffende nun gleich im stande sein soll — wie der Kommandant des Kriegsschiffes es sein muß oder müßte und auch immer mehr wird —, juristische Verträge zu schließen ohne Hilfe eines Juristen, ohne Hilfe eines Dolmetschers. Ich erinnere nur an den Vertrag über die Waffenauslieferung auf Samoa. Bei solchen Verhandlungen zwischen Angehörigen verschiedener Nationen kommt es doch sehr darauf an, daß man in der fremden Sprache — und das ist fast immer die englische — nicht nur konversieren kann, sondern auch deren Geist so erfaßt hat, daß man — um mich eines banalen Ausdrucks zu bedienen — keine Dummheiten macht. Aber wenn auch die Ausbildung auf der Schule nicht dahin getrieben werden kann, so kann doch nach meiner Ansicht das Bewußtsein in dem Schüler mehr geweckt werden, daß er es einmal dahin bringen muß, damit er von vornherein sein Studium so auffaßt.

Es ist ja hier schon von berufenerer Stelle auf die wissenschaftliche und litterarische Bedeutung der englischen Sprache hingewiesen worden; ich glaube, darauf nicht zurückkommen zu sollen, möchte aber doch eins zur Sprache bringen. Ich muß mich damit zunächst an das Gymnasium wenden. Ich glaube, die Realgymnasien und Oberrealschulen leisten wohl im allgemeinen das, was für die Marine wünschenswert ist, in Bezug auf die Pflege der englischen Sprache. Das Gymnasium leistet aber schon deshalb nichts, weil es die englische Sprache gar nicht in seinem Lehrplane hat. Es ist ja nun gestern zur Diskussion gekommen, ob das Englische wahlweise neben das Griechische zu stellen wäre, und ich habe aus voller Überzeugung, die mir die glühenden Reden der gestrigen Herren Redner erweckt hatte, dafür gestimmt, das Englische nicht wahlweise neben das Griechische zu stellen. Aber andererseits trete ich um so mehr dem Antrage des Herrn Fabrikdirektors Böttinger bei, daß doch auf dem Gymnasium durch Begünstigung oder Pflege des fakultativen Unterrichts dafür gesorgt werden muß, daß auch der Gymnasiast eine gute Vorbildung im Englischen bekommen kann, wenn er sie haben will. Meiner Ansicht nach — ich spreche hier allerdings nur aus der Erfahrung meiner Jugend, von meinem thüringischen Gymnasium her, — kann insofern oder konnte damals — ob es heute noch so ist, weiß

ich nicht, — insofern viel geschehen, daß die Wertschätzung der englischen Sprache bei den Schülern etwas mehr geweckt würde. Auf meinem thüringischen Gymnasium lag die Sache so, daß man das Englische mißachtete; man fand es nicht schön, man fand es eben nicht klassisch, man fand es vor allen Dingen — und gerade von seiten derjenigen Schüler, die die alten Sprachen gut beherrschten — zu leicht und verachtete es darum. Man liebte auch die Engländer nicht, das kam dazu. Aber in diesen Punkten, glaube ich, muß und kann sehr vieles geschehen, einmal in der praktischen Richtung, die der Antrag des Herrn Direktors Böttinger vertritt, andererseits aber auch, indem die Lehrer, selbst der alten klassischen Sprachen, jede Gelegenheit wahrnehmen, die Schüler darauf aufmerksam zu machen, was sie eigentlich, auf Grund einer Zwangslage, entbehren müssen, wenn auf den Gymnasien Englisch nicht gelehrt werden kann. Es ist mir ja gar kein Zweifel, daß auf dem Gymnasium das Studium der klassischen Sprachen, wie bisher, die Grundlage bleiben muß. Aber andererseits muß doch jeder, auch selbst der enthusiastischste, selbst der einseitigste Anhänger einer klassischen Bildung anerkennen, daß das Englische heutzutage die Verkehrssprache der ganzen civilisierten Welt ist. Ich drücke mich da noch vorsichtig aus, ich gebrauche absichtlich nicht den Ausdruck „Weltsprache", den der Herr Vorredner angewendet hat; ich spreche auch nicht von der Sprache der „gebildeten Welt", sondern ich sage, es ist die Sprache der „civilisierten Welt". Das Englische beeinflußt als „Verkehrssprache der civilisierten Welt" das ganze wirtschaftliche und technische Leben, und nach meiner Ansicht in der hervorragendsten Weise auch das ethische Leben, schon deshalb, weil die ganze westliche Civilisation Millionen Menschen nur durch Vermittelung der englischen Sprache zugänglich gemacht wird. Diese Thatsache, daß die englische Sprache die Verkehrssprache der heutigen civilisierten Welt ist, muß man anerkennen, gleichviel ob man das Englische schön oder häßlich, entwickelt oder unentwickelt findet; man muß es anerkennen, einerlei ob man es mit Freude thut, mit Neid oder mit philosophischem Gleichmut. Und ich meine, aus dieser Thatsache müssen alle höheren Bildungsanstalten, auch das Gymnasium, ihre Konsequenzen ziehen.

Dr. Münch: Meine Herren! Ich möchte zunächst den Antrag des Herrn Dr. Böttinger recht warm unterstützen, daß man trachte, auf dem Wege eindringlicher Anregung die Teilnahme an dem englischen Unterricht auch an solchen Gymnasien, wo er bis jetzt nur ein kümmerliches Dasein hat, recht zu beleben.

Die Einrichtung dieses Unterrichts war allerdings bei Erlaß der Lehrpläne von 1892 zum Teil sehr schwierig; es fehlten großentheils die erforderlichen Lehrer und auch jetzt fehlen sie noch vielfach. Man hat da mit Notbehelfen arbeiten müssen. Mancher Lehrer mußte sich erst selbst in die Sprache einarbeiten, um Unterricht darin geben zu können; dabei ist natürlich nicht immer viel Wertvolles herausgekommen. In den östlicheren Provinzen unserer Monarchie herrscht leider auch noch vielfach die Anschauung: das Englische mag für den Westen wichtig sein, für uns hat es keine ernstliche Bedeutung. Ich glaube, man hat Grund, von der Centralstelle aus alles zu thun, um dieses bedauerliche Vorurteil zu überwinden.

Als eine besondere Maßnahme zur Hebung des Englischen erscheint es mir möglich, zu bestimmen, daß auch fakultative Fächer in den Prüfungen einigermaßen kompensierend mit gelten dürfen.

Was die „debating clubs" betrifft, die Herr Dr. Böttinger empfiehlt, so bin ich dagegen ein wenig bedenklich, weil, wenn man sich darauf legt, durchaus

debattieren zu lernen, oft die Wahrheitsliebe etwas in Gefahr gerät. Aber immerhin müssen die Schulen dahin gelangen, daß nicht bloß der Lehrer die Schüler fragt, sondern daß auch die Schüler untereinander sich befragen und so sich sprachlich üben können.

Ich habe die Ehre gehabt, in einer größeren Denkschrift alle die Wünsche vorlegen zu dürfen, die mir behufs weiterer Hebung der neueren Sprachen vorschweben; es ist ein kleines Bruchstück davon auch unter den Ihnen übergebenen Schriftstücken, und manches Sonstige habe ich in dem Referat des Herrn Geheimrats Matthias wiedererkennen können.

Ich bin in der Lage gewesen, mit dem Wesen und namentlich mit dem Unterricht der neueren Sprachen jahrzehntelang mich vielfach beschäftigen zu müssen. Dabei bin ich, indem ich mich um die möglichste Vervollkommnung dieses Unterrichts bemühte, bei humanistischen Freunden vielfach auf das Vorurteil gestoßen, als wolle man damit die alten Sprachen depossedieren, für die alten die neueren überhaupt einsetzen. Und indem ich zu anderer Zeit, zum Beispiel gestern, es aussprach, daß der Bildungswert der neueren Sprachen doch nicht an den der alten heranreiche, daß diese nicht durch jene ersetzt werden würden, so entging auch diese Äußerung nicht dem Tadelsurteil „pessime“! Aber nach meiner Ansicht ist doch wirklich bei jedem Unterrichtsfache zu unterscheiden: der utilitarische Zweck — der bei keinem ganz fehlt, auch beim Griechischen und Lateinischen keineswegs —, ferner die formal schulende Bedeutung und dann die ideal bildende. Wenn ich gestern gesagt habe, daß das Französische für die persönliche höhere Bildung nicht den großen Wert habe wie gewisse andere Fächer, so schwebt mir dabei eben der Unterschied von formal schulender Kraft und ideal bildender Bedeutung vor. Die Litteratur des Französischen, die ich im Übrigen sehr schätze, hat doch für uns Deutsche kaum etwas von der Art, daß es uns im Innersten ergriffe, wie es bei der deutschen, der griechischen, der englischen der Fall ist. Übrigens liegt in der Vielseitigkeit des Zieles hier besondere Schwierigkeit für den Unterricht: es soll zugleich erzielt werden praktische Beherrschung und doch auch eindringendes Verständnis; die mündliche und schriftliche Korrektheit und Gewandtheit nebst Litteraturkenntnis und auch Kulturverständnis bedeuten zusammen ein so umfassendes Unterrichtsziel, daß die besten Lehrer eigentlich vielfach ratlos dastehen. Im ganzen mühen sich die Lehrer redlich ab. Es sind ja in den letzten Jahrzehnten, wie ich hier ausdrücklich betonen möchte, in den Lehrerkreisen überhaupt die Bemühungen um methodische Vervollkommnung recht lebendig gewesen. Aber am regsten war der Eifer in den Fächern, die in ihrer Art neu im Lehrplane dastehen. Daß gerade die Lehrer der neueren Sprachen sich zur Zeit über die Methode besonders lebhaft streiten, ist doch auch ein Zeichen von dem großen Interesse, das sie an ihrer Berufsaufgabe nehmen.

Woran liegt es nun, wenn nicht alles geleistet wird, was man erwartet? Nicht bloß daran, daß das Ziel so sehr umfassend ist, daß es nicht leicht auf allen Linien verfolgt werden kann, sondern ferner vor allem daran, daß die Lehrer nicht leicht das mitbringen können, was sie mitbringen müßten, um alles Wünschenswerte zu leisten. Woher sollen sie das alles haben? Auf den Universitäten werden sie vorwiegend in historischen, grammatischen, litterarischen Studien festgehalten, was ich auch nicht bekämpfen will. Zwischendurch sollen sie sich praktisch üben und ausbilden. Das wird ihnen meist schon äußerlich nicht leicht aus wohlverständlichen Gründen. Dann sollen sie womöglich eine längere Zeit ins

Ausland gehen, aber meist haben sie dazu nicht die erforderlichen Mittel. Und als junge Lehrer sollen sie dann zugleich sachlich und methodisch großen Ansprüchen genügen. Dazu reicht Eifer und guter Wille nicht, die Möglichkeit zu ihrer Ausbildung muß ihnen gewährt werden, und das muß ja doch wohl auf finanziellem Wege geschehen. Nicht bloß der Staat, sondern auch die Kommunen könnten hier helfend eingreifen. Und da wir hier zufällig auch Vertreter vornehmer Kommunen unter uns haben, so möchte ich es geradezu aussprechen, daß, wie der Staat mehr und mehr Stipendien zu Auslandsreisen für Studierende und Lehrer schaffen soll, auch die Gemeinden in dieser Beziehung nicht wenig thun könnten; unsere vornehmeren Städte haben sich ja auch niemals lumpen lassen, sie haben zuweilen sogar geradezu den Staat beschämt. Noch mehr Wert aber als auf die Vermehrung der Stipendien glaube ich auf die Gründung eines Centralinstituts legen zu sollen, wie ich es in Übereinstimmung mit Professor Koschwitz in Marburg und Provinzial-Schulrat Vogel in Berlin in meiner Denkschrift gefordert habe. Ob ein solches Institut etwa unter dem Namen Abendländisches Seminar dem Orientalischen angegliedert werden oder selbständig sein soll, bleibe dahingestellt, auch, ob es sogleich im allergrößten Umfange eröffnet werden oder von bescheidenen Anfängen ausgehend sich allmählich entwickeln soll. Aber etwas Derartiges ist dringend notwendig: die Studierenden und auch die strebsamen Lehrer müssen Gelegenheit haben, nicht bloß gelegentlich einmal in einem kurzen Ferienkursus, sondern andauernd und zusammenhängend sich in diese Art von Mühle zu begeben: Vorträge, Referate, Konversation, Debatte, Lesen von Schauspielen, Aufführen von Komödien und manches andere soll da sich aneinanderreihen. Es muß eine Anzahl Ausländer gewonnen werden, junge Lehrer etwa oder auch Studierende, die sich für diese Übungen zur Verfügung stellen; sie werden nicht fehlen.

Ich freue mich, Gelegenheit zu haben, diesen Plan Vertretern verschiedener Kreise wenigstens andeutend vorzutragen; auch besonders dem hohen Vertreter der Finanzverwaltung möchte ich das ans Herz gelegt haben. Übrigens halte ich die Durchführung keineswegs für sehr kostspielig. Wenn wir mit Freude sehen, wie bereitwillig in den vollen Beutel gegriffen wird, wo es gilt, für naturwissenschaftliche Sammlungen und Anstalten große Bauten auszuführen, Lehrstühle zu errichten u. s. w., so möchte ich bitten, daß auch für diesen Kulturzweck in ein bescheidenes Seitentäschchen der großen Geldtasche hineingegriffen und das Nötige dafür ausgeworfen werde.

Dies ist jedoch nicht das einzige Mittel, an das ich denke; ich möchte noch eins anführen, das meines Wissens noch nicht erwähnt worden ist. Wie man schon vor längerer Zeit für das Turnen einen eigenen Turninspektor eingesetzt hat, der im Lande herumreiste und den Turnbetrieb überall mit kundigem Auge prüfte, um ihn dann durch Rat und Vorschrift zu heben, so könnte man mit gutem Erfolge einen recht tüchtigen Fachmann für die neueren Sprachen von Zeit zu Zeit in die Schulen des Landes schicken, der dann natürlich nicht seinerseits zu kommandieren hätte, sondern zu beobachten und zu berichten, namentlich aber selbst Anregungen aufzunehmen und zu übertragen, ähnlich einem beflügelten Insekte, das von Pflanze zu Pflanze fliegt und Samen überträgt. Es giebt Schulen und Lehrer, die Vorzügliches leisten, und es giebt Leute genug, die im stande wären, das nachzuahmen, wenn sie die lebendige Anschauung, die Anleitung, das Vorbild hätten; das könnte ihnen auf diese Weise zum Teil vermittelt werden. — Es finden sich natürlich noch gar manche andere Wünsche in der Tiefe meines Herzens; aber um

die mir gewährten „fünf Minuten“ nicht gar zu sehr zu überschreiten, beschränke ich mich auf das Vorgetragene.

Dr. Diels: Ich möchte mich auch sehr energisch von seiten der klassischen Philologie für die bessere und umfänglichere Ausgestaltung des englischen Unterrichts aussprechen und einen Antrag folgender Gestalt empfehlen:

Es ist wünschenswert, daß der englische Unterricht auf den humanistischen Gymnasien obligatorisch gestaltet werde.

Ich freue mich sehr, daß sich hier so viele Freunde des Englischen finden. Denn ich muß allerdings konstatieren, daß diese Anschauung in Deutschland noch sehr jung und wenig verbreitet ist. Als ich zufällig bei einer andern Gelegenheit mir auszuführen erlaubte, daß Englisch die moderne Verkehrssprache sei und erstrebe, eine Weltsprache zu werden, da hat das eine sonderbare Aufregung gerade in gewissen Kreisen der Gymnasiallehrer hervorgerufen; in einigen Zeitungen, die das Deutschtum allein gepachtet zu haben glauben, wurden geradezu Insulte gegen mich ausgesprochen, und ich erhielt sogar einen Brief, worin mir mit körperlicher Züchtigung gedroht wurde. — Welche Ursachen diese Stimmung hat, will ich hier nicht untersuchen. Jedenfalls glaube ich, daß die Mehrzahl der Herren, die hier versammelt sind, mit Herrn Böttinger darin einverstanden sind, daß in Bezug auf das Englische etwas geschehen muß.

Ich will hier als Vertreter einer Universität hervorheben, daß nicht bloß der verehrte Herr Kollege Fischer, sondern alle Kollegen ohne Ausnahme sagen, es kann so nicht weitergehen; wir können keinen Unterricht auf der Universität erteilen, ohne bei den Studierenden die Kenntnis des Englischen vorauszusetzen. Es geht nicht an, daß wir bei englischen Citaten jedesmal buchstabieren und ins Deutsche übersetzen; das hält den Unterricht auf und macht außerdem einen niederdrückenden Eindruck. Und wenn man weiter ins Seminar geht — in unserem Fache hängen die Fortschritte der Wissenschaft vielfach von neueren englischen Publikationen ab — und bemerkt, daß ein Studierender aus Unkenntnis der Sprache eine derartige Aufgabe nicht zu lösen vermag, wenn man ihm dann sagt: „Können Sie kein Englisch, so lernen Sie es in den Herbstferien“, dann kommt der Betreffende zu Anfang des Wintersemesters zurück und sagt: „Ich habe in den acht Wochen nicht so viel lernen können“; dann sitzen wir fest. So stoßen wir überall auf Schwierigkeiten, und es geht nicht in dieser Weise weiter.

Ich möchte auch hervorheben, daß es an und für sich für einen Philologen, der ein gebildeter Mensch sein will, durchaus nötig ist, der englischen Sprache näherzutreten, und ich glaube, daß es mit dem fakultativen Unterricht nicht geht. Ich kenne diesen fakultativen Unterricht von meiner Jugend her, ich habe ihn so genossen; ich habe ihn auch bei meinen Söhnen erlebt, die mit Eifer das Englische trieben; er führt nicht zum Ziel, weil man weiß, daß er außerhalb der Organisation steht und darum nicht mit der Energie betrieben wird, wie sie die Wichtigkeit des Gegenstandes verlangt.

Deshalb gehe ich über den Antrag Böttinger hinaus und sage: es ist kein Heil, wenn wir nicht zu dem, was die Hansestädte gethan haben, übergehen, d. h. den obligatorischen Unterricht im Englischen für die oberen Klassen einführen. Das läßt sich auch mit Leichtigkeit machen. Wenn Sie den Hamburger und den preußischen Plan nebeneinander legen, so ist kaum ein Unterschied, namentlich nachdem wir erkannt haben, daß es mit 28 Stunden in Prima nicht gethan ist, daß

man sehr wohl bis 30 Stunden gehen kann. Der ganze Unterschied gegen den Hamburger Plan — den ich genau kenne, weil ich vier Jahre in Hamburg gewirkt habe und weiß, daß in dieser Weise dort fortgearbeitet wird — ist so klein, daß es gar nicht darauf ankommen kann. Das Wesentliche ist, daß der Mathematik eine Stunde genommen wird; das ist aber gar nicht einmal nötig, wenn man die jungen Leute etwas mehr anstrengt. Jedenfalls ist es vollkommen ausgemacht, daß die Einfügung des englischen Unterrichts in Hamburg und wo das sonst in Preußen geschehen ist, durchaus nicht den übrigen Unterricht, etwa den mathematischen und naturwissenschaftlichen, beeinträchtigt hat. Und daß in Hamburg fortwährend auch die Ausbildung in den klassischen Sprachen auf der Höhe steht, das wissen alle diejenigen Philologen, die Schüler aus Hamburg bekommen haben.

Also dieser Plan hat, wie ich aus eigener Anschauung bestätigen kann, sich bewährt, und ich glaube, daß es gar keine Mühe kostet, ihn jetzt, wo das englische Bedürfnis sich allgemeiner regt, auch hier bei uns einzuführen. Wenn also diese Anregung etwa Beifall fände und man, über den Antrag Böttinger hinausgehend, einmal versuchen würde, diesen Unterrichtsgegenstand obligatorisch zu machen, dann würde damit ausgesprochen werden, daß wir begriffen haben, was Hamburg schon längst begriffen hat: daß Deutschland jetzt nicht mehr bloß eine Kontinentalmacht, sondern eine Weltmacht ist; und insofern muß auch das Gymnasium sich mit dieser modernen Aufgabe abfinden. Meiner Ansicht nach giebt es da gar keinen anderen Weg als den, welcher in dem Hamburger Plane vorgezeichnet ist.

Dr. Thiel: Ich hoffe, bei Herrn Professor Diels nicht auf Widerspruch zu stoßen, wenn ich mir erlaube, seinen Antrag so weit abzuschwächen, daß ich sage:

> Es soll den einzelnen Gymnasien gestattet sein, den Unterricht in der englischen Sprache für alle Schüler bestimmter Klassen obligatorisch zu machen.

Ich halte besonders hier eine gewisse Wahlfreiheit des Unterrichtsgegenstandes für sehr wichtig. Der gegenwärtige Zustand ist allerdings wenig erfreulich, weil das Englische im Examen nicht vorkommt, also auch nicht als Kompensationsobjekt gelten kann. Könnte der Schüler es verlangen, im Englischen geprüft zu werden, dann könnte es ihm auch angerechnet werden. Bei der jetzigen Art des freiwilligen englischen Unterrichts kommt nicht überall etwas Genügendes heraus, weil er eben als nebensächlich behandelt wird. Aber nun das Englische überall obligatorisch zu machen, auch da, wo keine Begeisterung für diesen Unterrichtsgegenstand und keine geeigneten Lehrkräfte vorhanden sind, das könnte ich auch nicht empfehlen.

Dr. Böttinger: Mir ist der Antrag Diels jedenfalls noch sympathischer als der meinige. Auch ich würde lieber „obligatorisch" gesagt haben, ich habe aber nur nicht gewagt, so weit zu gehen, wie der Antrag Diels, weil ich befürchtete, daß die Herren an den Gymnasien Bedenken haben würden, zur Zeit so weit zu gehen. Also ich bin ganz gern bereit, meinen Antrag mit dem des Herrn Geheimrats Diels zu identifizieren und ihn dementsprechend zu amendieren.

Dr. Kropatscheck: Meine Herren, so sehr ich bereit bin, auch für den Antrag Böttinger einzutreten, so habe ich doch gegen den Antrag des Herrn

Geheimrats Diels, selbst in der abgeschwächten Form, die ihm Herr Ministerial-Direktor Thiel gegeben hat, die allergrößten Bedenken. Meine Herren, wollen Sie wirklich ein neues obligatorisches Fach in den Unterricht der Gymnasien einfügen?! Sie sagen: nur das Englische! Wissen Sie, daß draußen jene stehen, die mit derselben Betonung dafür plaidieren, den Zeichenunterricht obligatorisch zu machen? — auch mit derselben Begründung: es ist wünschenswert, ihn als Kompensationsobjekt bei der Abiturientenprüfung zuzulassen? Aber noch weiter, meine Herren, gestern wies — ich glaube, es war Herr Professor Schwalbe — auf die große Bedeutung des geographischen Unterrichts hin. Ganz mit Recht! Meine Herren, auch die Geographen werden kommen und Ihnen mit den „schlagendsten Gründen" nachweisen, daß ein zwei- bis dreistündiger Unterricht wöchentlich bis Prima dringend nothwendig ist. Und, meine Herren, wissen Sie nicht, daß andere Ihnen mit den schlagendsten Beweisgründen darlegen, daß Stenographie, Hygiene, Bürgerkunde, d. h. etwas Staatsrecht und Nationalökonomie in den Unterricht der höheren Lehranstalten eingefügt werden müssen? Alle diese Ansprüche können mit den „besten Gründen" belegt werden. Wenn wir erst einmal auf diesen schiefen Boden treten, dann beginnt die Auktion auf Abbruch des Gymnasiums an den Mindestfordernden; das geht wirklich nicht!

Der **Vorsitzende**: Es hat sich zur Frage der neueren Sprachen niemand weiter zum Worte gemeldet; wir würden dann zu der Frage des Geschichtsunterrichts übergehen.

(Zuruf.)

Ich hatte gebeten, daß die Herren sich zu den einzelnen Kategorien melden möchten.

(Gymnasial-Direktor Dr. Kübler bittet um das Wort.)

Bitte, Sie haben das Wort.

Dr. Kübler: Ich hatte mich zu dieser Frage nicht gemeldet, weil ich glaubte, vorhin meinen Namen gehört zu haben, und erwartete, aufgerufen zu werden; ich hoffe und wünsche sehr lebhaft, daß ich mich kurz fassen kann.

Es ist außerordentlich erfreulich für mich gewesen, zu hören, daß von seiten der Unterrichtsbehörde eine größere Freiheit für die Übungen eröffnet werden wird, daß namentlich auch die Übungen im lateinischen Sprechen nicht mehr wie bisher verboten sein dürfen.

Bezüglich der Bedeutung der schriftlichen Übungen aber möchte ich mir erlauben, einmal darauf aufmerksam zu machen, was sie eigentlich für einen Sinn haben, weil ich die Erfahrung gemacht habe, daß darüber die irrigsten Vorstellungen vorhanden sind. Die schriftlichen Übungen, welche wir in den Klassen anstellen, also unter Umständen, die eine fremde Hilfe für die Schüler ausschließen, haben keinen andern Zweck als eine Direktive abzugeben für die Entwicklung des Unterrichts. Es wird im Laufe desselben durch die schriftlichen Arbeiten dem Lehrer die Möglichkeit gegeben, sich von der Leistungsfähigkeit jedes einzelnen Schülers zu überzeugen. Zu dieser vollständigen Feststellung kann er im mündlichen Unterricht nicht gelangen. Ergiebt sich in den schriftlichen Leistungen, die sich allerdings ganz dem mündlichen Unterricht anschließen müssen, daß irgendwo ein Verständnis noch nicht erreicht ist, so ist das natürlich für den darauf folgenden mündlichen Unterricht ein Hinweis, was zunächst zu thun ist.

Beim Abschluß der Kurse geben diese schriftlichen Übungen selbstverständlich einen sehr wichtigen Anhalt für die erreichte Ausbildung bei den Versetzungen und schließlich bei der Reifeprüfung.

(Unruhe im Saale.)

Ich möchte dann noch auf einen Umstand aufmerksam machen, der für die Beurteilung der Leistungen des Schülers seitens des Lehrers sehr wichtig ist. Wird ein deutsch diktierter Satz vom Schüler in das Lateinische übersetzt, so hat für die Korrektur der Lehrer natürlich die Übersetzung, die er von dem Schüler erwartet, im Kopfe, er korrigiert nach seiner Übersetzung im einzelnen, und es kommt vor, daß der Schüler mit dem von ihm gewählten Ausdrucke keinen Anstoß erregt hätte, wenn er nicht gerade diejenige Form verfehlt hätte, welche der Lehrer von ihm erwartete. Dadurch wird das Urteil unter Umständen verfälscht. Der Lehrer stellt sich dann nicht auf den Standpunkt des Schülers, sondern er korrigiert nach seinem Vorbilde.

Der **Vorsitzende:** Ich hatte vorhin darum gebeten, daß diejenigen Herren, welche zu der Frage des lateinischen Unterrichts das Wort ergreifen wollten, sich melden möchten. Ich habe das wiederholt gethan, es hat sich niemand gemeldet; ich vermute, daß das auf einem Mißverständnis beruht, daß die Meldung zum Worte unterlassen worden ist.

Dr. Kübler: Ich hatte geglaubt, bei Aufrufung derjenigen Herren, welchen das Wort erteilt wurde, den meinigen gehört zu haben.

Der **Vorsitzende:** Ich bitte, daß Sie in Ihren für uns wertvollen Äußerungen fortfahren.

Dr. Kübler: Ich würde also empfehlen, daß bei dem Abschluß für die Gymnasialbildung in der Reifeprüfung eine freie Arbeit zur Aufgabe gemacht würde, freilich nicht ein sogenannter Aufsatz. Gegen diese an bestimmte Formen gebundenen Aufsätze sträube ich mich durchaus, denn ich gebe vollkommen zu, daß unter dieser Firma früher nichts als phrasenhafte Arbeiten zuletzt geliefert worden sind. Es ist daher kein ungerechtes Urteil gewesen, wonach der lateinische Aufsatz verworfen worden ist. Für eine freie Arbeit aber bleibt den Schülern die Wahl der Darstellung überlassen, sie kann kurz sein und soll nur zeigen, ob Wortwahl, Wortverbindung, Satzbau, überhaupt Verständnis der lateinischen Sprachform erreicht ist. Solche Arbeiten können ganz einfach sein und in einem geringeren Umfange von den Schülern recht wohl vorgelegt werden. Für deren Beurteilung würde sich jedesmal der Lehrer auf den Standpunkt des Schülers zu stellen haben, um Auffassung, Gedankengang und Ausdrucksweise aus der freien Behandlung eines Stoffes, für den volle sachliche Kenntnis Voraussetzung sein müßte, nach den lateinischen Sprachgesetzen zu prüfen.

(Andauernde Unruhe im Saale.)

Ich glaube, daß es ein sehr wichtiger Gesichtspunkt ist, auf den ich mir erlaubt habe aufmerksam zu machen.

Der **Vorsitzende:** Wünscht jemand von den Herren noch zu den neueren Sprachen das Wort?

(Pause.)

Bezüglich der neueren Sprachen liegen einige Anträge vor, die der Herr Referent verlesen wird.

Berichterstatter **Dr. Matthias** (verliest die Anträge der Herren Dr. Böttinger, Geheimrat Diels und Ministerial-Direktor Dr. Thiel und fährt dann fort): Zur Sache gestatte ich mir noch zu bemerken, daß thatsächlich auf einer Anzahl von preußischen Gymnasien der englische Unterricht augenblicklich bereits obligatorisch ist, nämlich auf den Gymnasien des früheren Königreichs Hannover. Dieser Unterricht hat — wie ich aus meiner Erfahrung bestätigen kann — in keiner Weise überlastend auf den Schülern gelegen, und so viel man von den jetzigen Zuständen dort hört, ist auch gegenwärtig eine Überlastung durch diesen obligatorischen Unterricht in Hannover nicht vorhanden.

(Zuruf.)

Der englische Unterricht wird dort mit zwei Stunden wöchentlich erteilt und ist von Obersekunda an obligatorisch.

Der **Vorsitzende**: Wir können zur Abstimmung schreiten.

Wenn ich Herrn Böttinger richtig verstanden habe, so wollte er seinen Antrag zu Gunsten des Antrags Diels zurückziehen?

Dr. Böttinger: Ich würde bitten, ihn eventuell aufrecht erhalten zu dürfen. Ich werde für den Antrag Diels eintreten; sollte dieser aber abgelehnt werden, so würde ich natürlich meinen Antrag wieder aufnehmen.

Der **Vorsitzende**: Gut. Ich werde also zunächst über den weitgehendsten Antrag abstimmen lassen; das ist der Antrag Diels:

> Es ist wünschenswert, daß der englische Unterricht auf den humanistischen Gymnasien obligatorisch gestaltet werde.

Ich bitte, daß diejenigen Herren, welche für diesen Antrag stimmen, die Hand erheben.

(Geschieht.)

Der Antrag ist in der Minderheit geblieben.

Dann käme der Antrag Thiel:

> Es soll den einzelnen Gymnasien gestattet sein, den Unterricht in der englischen Sprache für alle Schüler bestimmter Klassen obligatorisch zu machen.

(Die Abstimmung erfolgt wie vorher durch Handaufheben.)

Dieser Antrag ist mit großer Mehrheit angenommen, es sind nur sechs Stimmen dagegen.

Damit würde der Antrag Böttinger sich erledigen.

Dr. Diels (zur Geschäftsordnung): Wenn nur der Antrag Thiel angenommen würde, so würde es bezüglich des englischen Unterrichts nur bei einem allgemeinen Appell, der in diesem Antrage ausgesprochen ist, verbleiben; es könnte dann so scheinen, als wäre dieser Antrag weniger weitgehend als der, welchen Herr Fabrikdirektor Böttinger gestellt hat, und das ist nicht in unserem Interesse. Es müßten also die beiden Anträge verbunden werden.

Dr. Althoff: Ich glaube, das Beste wäre gewesen, wenn, nachdem der Antrag Diels abgelehnt ist, der Antrag Böttinger angenommen und außerdem gesagt würde, daß überall mit Nachdruck das Englische fakultativ getrieben wird — das ist das Minimum —; außerdem wird für diejenigen Anstalten u. s. w. wie der Antrag Thiel lautet.

Dr. Harnack: Ich halte es für das Einfachste, wenn wir noch einmal über den Antrag Thiel abstimmen.

Der **Vorsitzende:** Wenn die beiden Anträge Thiel und Böttinger verbunden werden, kann etwas herauskommen; jedenfalls muß eine anderweitige Redaktion erfolgen, und das kann nachher geschehen.

Wir gehen inzwischen über zu der Frage über den Geschichtsunterricht.

Dr. Mommsen: Wir haben alle Ursache, dankbar zu sein für die Anregung, die uns geworden ist, daß die römische Kaisergeschichte beim Unterricht mehr berücksichtigt werden sollte als es bisher geschehen ist. Auch ich bin im allgemeinen dafür, aber speziell glaube ich, daß Modalitäten und Beschränkungen eintreten müssen. Allgemein ist der Unterricht auf diesem Gebiete teils unausführbar, teils gefährlich, weil die Überlieferung zu sehr in Hofklatsch und noch schlimmeren Dingen besteht. Meine Ansicht ist, daß der Unterricht speziell gerichtet werden müßte einmal auf die Cäsarisch-Augusteische Zeit, auf die die republikanische hinausläuft — daß die Behandlung dieser letzteren wesentlich verkürzt werden muß, ist schon betont worden —, zweitens auf die Constantinische Epoche. Was dazwischen liegt, halte ich einer fruchtbaren Behandlung in der Schule nicht für fähig. Ich bin in dieser Beziehung mit dem Votum des Herrn Harnack im wesentlichen einverstanden; im einzelnen aber würde ich vielfach abweichen. Auf das Detail hier einzugehen, scheint mir nicht angemessen und würde auch unsere Zeit zu sehr in Anspruch nehmen. Vielleicht würde es zweckmäßig sein, wenn in dieser Hinsicht noch einmal zu Spezialgutachten aufgefordert würde.

Dr. Dittrich: Meine Herren! Der Herr Direktor Dr. Jäger hat in seinem Gutachten über die Gestaltung des Geschichtsunterrichts seit 1892 eine, wie mir scheint, sehr beachtenswerte Gewissensfrage an die Lehrer der Geschichte auf den höheren Anstalten gerichtet, indem er sie fragt, ob sie sich auch immer dessen bewußt seien, daß sie Geschichte und nicht Theologie zu dozieren haben. Meine Herren, ich habe mir vor einigen Jahren die Mühe gemacht, die Mehrzahl der gegenwärtig an den höheren Lehranstalten eingeführten Geschichtsbücher nach dieser Richtung einer Revision zu unterziehen. Ich habe dann in einer längeren Rede im Abgeordnetenhause ausgeführt und bewiesen, daß selbst ganz allbekannte Resultate der Geschichtsforschung den Weg in eine große Zahl von Geschichtsbüchern noch nicht gefunden haben. Das ist eine große Kalamität. Was ist die Folge davon? Daß eine ganze Reihe von Vorurteilen, die sich im Laufe der Zeit gebildet haben, eine ganze Reihe von Irrtümern, falschen geschichtlichen Auffassungen sich wie Krankheiten aus einem Lehrbuche in das andere fortschleppen und daß auf diese Weise die traurige Kluft zwischen den einzelnen Konfessionen in unserem Vaterlande immer mehr erweitert und vertieft wird, daß die Wunde, an der unser Vaterland leider nur zu schwer leidet, dauernd offen gehalten wird.

Es sollte doch die Unterrichtsverwaltung bei der Approbation von neuen Geschichtslehrbüchern darauf achten, ob in diesen Büchern auch den religiösen Gefühlen, Auffassungen, Einrichtungen, Idealen der anderen Konfessionen immer die genügende Achtung zu teil wird. Ich möchte glauben, daß sie mit einer solchen ernsten Prüfung sich um den Frieden der Konfessionen und damit um das Wohl unseres gemeinsamen deutschen Vaterlandes in hohem Grade verdient machen würde.

Meine Herren, ich will keine Anträge stellen, möchte aber doch bitten, daß die Anregung, welche von Herrn Dr. Jäger ausgegangen ist und in meiner Seele einen lebhaften Wiederhall gefunden hat, ernstlich erwogen und in die Wirklichkeit übergeführt würde.

Dr. Kropatscheck: Dem, was mein verehrter Kollege Herr Professor Dittrich angeführt hat, kann ich mich im großen und ganzen anschließen. Ich sehe mich aber wirklich genötigt, als früherer Geschichtslehrer offen zu betonen, daß ich den Geschichtsunterricht auf unseren höheren Schulen nicht, wie es so häufig geschieht, als Gesinnungsunterricht bezeichnen möchte, um in ihm irgend welche religiöse, politische und soziale Anschauungen zur Geltung zu bringen, sondern daß ich seine Aufgabe immer darin gefunden habe, daß im Geschichtsunterricht die Schüler wirklich positive Kenntnisse sich aneignen sollen, weil sich aus dem, was sie erlernt haben, das Beste von dem, was man sonst als wünschenswert für den Geschichtsunterricht betont, von selbst ergiebt.

Ich muß dem, was Herr Professor Mommsen ausgeführt hat, in allen Punkten beipflichten, auch hinsichtlich der Begrenzungen, die er den Wünschen des Herrn Dr. Harnack gegeben hat. Ein Hauptbedenken gegen das, was Herr Harnack ausgeführt hat, ist folgendes. Mit ihm erkenne ich die Bedeutung der augusteischen Zeit und der folgenden Jahrhunderte für den Geschichtsunterricht durchaus an. Wenn Herr Harnack aber sagt, es solle die der vorchristlichen Zeit gewidmete Stundenzahl thunlichst verkürzt werden, so möchte ich fragen: weiß er wirklich genau, wie sehr diese Stundenzahl schon verkürzt ist? Bis zum Jahre 1892 hatten wir für die alte Geschichte der Griechen und Römer zwei Klassen, Untersekunda und Obersekunda; jetzt ist die ganze Geschichte des Altertums — bis zu der unglückseligen Jahreszahl 476 — zusammengedrängt worden in den einjährigen Kursus der Obersekunda mit wöchentlich drei Stunden, von denen vorschriftsmäßig — ab und zu wenigstens — noch eine Stunde für den Geographieunterricht abgeknapst werden muß oder doch soll. Ich habe niemals nach diesem Lehrplane zu unterrichten gehabt und weiß mich glücklich, daß ich es nicht habe zu thun brauchen. Unsern Gymnasiasten in diesem einen Jahre ein wirkliches Bild des Altertums, der griechischen und römischen Geschichte gerade in den Partien, die in ihrer Abgeschlossenheit für unser politisches und soziales Leben so bedeutsam sind, zu geben, halte ich für unmöglich. Nebenbei gesagt, halte ich für unser Realgymnasium die Vorschrift, in einem Jahre die ganze alte Geschichte zu absolvieren, noch für viel verhängnisvoller; denn im Gymnasium trägt doch das Lateinische und Griechische etwas für die historische Auffassung des Altertums bei. Sollte es nicht möglich sein, die alte Geschichte wieder auf Unter- und Obersekunda zu verteilen? Oder könnten wir nicht, wenn wir die sehr dankenswerte Anregung des Herrn Professor Harnack acceptieren und gewisse Partien der vorchristlichen Zeit ganz aus dem Unterricht eliminieren, dazu kommen, in Obersekunda dem geschichtlichen Unterricht etwas zu-

zugeben und zu sagen: Geschichte und Geographie vier Stunden wöchentlich? Ich halte das für ausführbar, besonders da uns gestern ausgeführt ist: es sei gar nicht so schlimm, in den oberen Klassen die Stundenzahl etwas zu vermehren. Als ich im Jahre 1890 mit einigen anderen Herren mich dagegen aussprach, die Stundenzahl herabzusetzen, sah man uns wie hygienische Barbaren, die kein Herz für die Schüler hätten, fast scheu an. Heute ist die Stimmung eine andere geworden, und ich möchte den Gedanken anregen, ohne einen Antrag zu stellen, ob nicht die Stundenzahl für die alte Geschichte einschließlich der Geographie auf den Gymnasien von drei auf vier zu erhöhen sei; dann kann das, was Herr Harnack gewünscht hat, vielleicht erreicht werden.

Dr. Graf **Douglas**: Herr Prof. Harnack wies gestern auf die Kultur und ihre Geschichte hin, und Herr Direktor Schwalbe äußerte: Gleiches Recht für alle! In diesem Sinne möchte ich nun eintreten für die Geschichte der neueren Zeit, der Gegenwart und ihrer Kultur. Vor einigen Jahren stellten wir einmal im Abgeordnetenhause in einem Kreise von Männern, die also im politischen Leben standen und die sämtlich eine gute akademische Bildung genossen hatten, die Frage auf: welches ist das gewaltigste Werk aller Zeiten, das auf dem Gebiete der höchsten Aufgaben, die uns gestellt sind, auf dem Gebiete der werkthätigen christlichen Nächstenliebe, je geschaffen worden ist? Auf eine Frage, die diese beiden Superlative enthält, hätte man wohl die richtige Antwort sofort erwarten sollen. Die Ansichten gingen indessen zunächst auseinander, bis man schließlich darin übereinstimmte: das ist die Genfer Konvention vom roten Kreuz. Jetzt kam aber die zweite Frage: wer hat diese ins Leben gerufen? Aber unter dieser größern Anzahl gebildeter Männer war nicht einer, der das wußte. Kurze Zeit darauf feierten wir das 25jährige Friedensfest. Es waren sämtliche Vorstände vom roten Kreuz versammelt. Ich habe einige zwanzig gefragt: wer hat das rote Kreuz begründet? aber alle blieben die richtige Antwort schuldig. Bedenken wir nun, wie wir in unserer Jugend mit Grauen die Schilderungen gelesen haben von den Schicksalen der unglücklichen Verwundeten im Krimkriege, und vergegenwärtigen wir uns, wie es bei Magenta und Solferino herging, dann sagen wir uns: wie geht es zu, daß heute, wo, wie uns bereits die letzten Kriege evident gezeigt, Bewundernswertestes auf diesem hochwichtigen Gebiete geleistet, wo selbst der Halbmond unserem roten Kreuze folgt, man den Namen eines Dunant nicht kennt? Man kennt ihn in den weitesten Kreisen nicht, weil er zweitausend Jahre zu spät gelebt hat. Hätte er damals für eine Hand voll Spartaner das geleistet, was ihm heute ausnahmslos die ganze civilisierte Welt mit ihren Hunderten von Millionen verdankt, dann würde ein jeder für ungebildet gelten, der ihn nicht kennt.

Ist das gleiches Recht für alle, auch für alle Zeitperioden?

Auf einen anderen Fall sei noch hingewiesen. Als vor Düppel am 18. April unsere braven Truppen von dem Hagel der Geschosse der Dänen niedergemäht wurden, und man nur ein Mittel wußte, wie die Schanzen genommen werden könnten, da hieß es: Freiwillige vor! Wer will diesem Massacre ein Ende machen? Wer hat den Heldenmut sich für seine gefährdeten Kameraden zu opfern und mit einem Pulversack hinzugehen und die feindlichen Palisaden zu sprengen? Da trat der Pionier Klinke als Freiwilliger vor und vollführte die verlangte Heldenthat, die sich unstreitig denen der größten aller Zeiten ebenbürtig zur Seite

stellen kann, auch der eines Arnold von Winkelried. Weshalb aber ist ihm in der Geschichte nicht dieselbe eherne Tafel errichtet, wie mit vollem Recht jenem? Weshalb ist sein Name selbst den Gebildetsten unsrer d. h. seiner eigenen Nation fast gänzlich unbekannt und ungenannt in den Werken, in denen so viele Männer anderer Nationen und anderer Zeiten um weit geringerer Thaten willen verherrlicht werden? Mit Freuden ist zu konstatieren, daß unsere Schulverwaltung nunmehr in dieser Richtung Wandel geschaffen hat, und es ist nur zu wünschen, daß sie auf dem so betretenen Wege fortfährt. So erhebende Vorbilder wir auch mit Recht unserer Jugend aus der alten Geschichte vorführen, packender und zündender werden stets die Beispiele aus der neuesten und gegenwärtigen vaterländischen Geschichte bleiben, und sie werden am meisten dahin wirken, daß es nie an Männern fehlt wie der heldenmütige Klinke, sobald es heißt: Freiwillige vor!

Dr. Harnack: Seiner Majestät müssen wir dankbar sein, daß er unsere Aufmerksamkeit auf die Frage der römischen Kaiserzeit und ihrer stärkeren Berücksichtigung bei dem Unterricht in der allgemeinen Geschichte gelenkt hat. Nicht weil damit eine hervorragende Periode, die etwas zu stark vernachlässigt war, hervorgezogen worden ist — von jeder Periode könnte man sagen, daß es wünschenswert wäre, man lernte sie auf der Schule noch besser kennen —, sondern weil das, was an Gemeinsamkeit der Kultur der Völker heute existiert, abgesehen von dem, was die Naturwissenschaft der letzten 200 Jahre hinzugefügt hat, vollständig wurzelt in der Geschichte der römischen Kaiserzeit, bezw. in dem Zustande, der in den ersten vier Jahrhunderten unserer Zeitrechnung geschaffen worden ist. Mögen Sie auf die äußere Kultur blicken oder auf die innere oder auf die Verbindung der äußeren mit der inneren — ich gehe soweit: selbst auf den Straßenbau und auf das Verhältnis, in welchem die Ausbildung der Kommunikationsmittel zu dem allgemeinen geistigen Zustande steht — überall finden Sie in der Kaiserzeit dafür die Vorlage und die Wurzel. Ferner, das gesamte Gebiet, auf welchem unsere Ideale liegen, sowohl sachlich als der Sprache nach, und der ganze Ausgleich des griechisch-römischen Geistes einerseits mit dem christlichen und alttestamentlichen andererseits, jene große religionsgeschichtliche Entwickelung, in welcher fremde Ströme zusammengeflossen sind und sich relativ ausgeglichen haben, die Schöpfung einer Kultur von tausendjähriger Dauer, auf deren Grunde alle unsere romanischen und germanischen Einzellitteraturen entstanden sind — all das, was uns heute in Europa einigt, ist, soweit es nicht auf die moderne Naturwissenschaft zurückgeht, in den vier ersten Jahrhunderten unserer Zeitrechnung entstanden, in der römischen Kaiserzeit. Allerdings — vom Ende des zweiten Jahrhunderts bis zum Ende des dritten ist die eigentliche politische Geschichte teils so unbekannt, teils so abschreckend und häßlich, daß hier nichts zu erzählen ist. Oder soll man die Schüler damit unterhalten, wie viel Pfauenlebern der Kaiser genossen hat u. s. w. u. s. w.? Aber der Schulmeister müßte auf den Kopf gefallen sein und verdiente ins Zuchthaus geschickt zu werden, der die Probleme, wie sie das erste, zweite, dritte und vierte Jahrhundert hinreichend bietet, sobald man die innere Geschichte ins Auge faßt, nicht findet und den Schülern daher jene, zum großen Teil aus den Fingern gesogenen Albernheiten und Obscönitäten der Skriptoren jener Zeit auftischt. Keinesfalls genügt es, ein Bild zu geben von Augustus Zeiten, um dann gleich auf Konstantin überzugehen und solche Persönlichkeiten wie Hadrian, Trajan und die beiden Antonine beiseite zu lassen. Von ihnen

hat uns Herr Mommsen selbst einmal gesagt in einer gelegentlichen Bemerkung, daß die Menschheit damals vielleicht ihre glücklichste Zeit gehabt hat. Ich möchte das Glück damals und jetzt nicht abwägen, aber daß es eine große, in vieler Hinsicht vorbildliche Zeit war, ist unzweifelhaft. Ein Kaiser wie Hadrian hat bereits das Römische in das allgemeine Weltbürgerliche übergeführt, und die römische Administration hat es verstanden, die Völker zusammenzubringen, auszugleichen und ohne Eisenbahnen den Erdkreis zu einer Einheit zusammenzupressen. Studieren wir jene Zeit, so lernen wir nicht nur eine Staffel in der allgemeinen Geschichte kennen, sondern einen geschichtlichen Zustand, der einen Höhepunkt bezeichnet, der im folgenden Jahrtausend nicht wieder erreicht ist und der uns auch bescheiden macht in Bezug auf das Urteil über unsere eigenen Fortschritte; denn er zeigt uns, daß unsere Fragestellungen nicht neu sind, und daß ein großer Teil unserer angeblich modernen Errungenschaften auf dem geistigen und dem technischen Gebiet schon jener Zeit bekannt war. In vielem sind wir gewiß weiter gekommen; aber das meiste haben wir nur fortgebildet, und in manchem sind wir noch nicht wieder so weit wie die Kaiserzeit war.

Wie ich mir von Bauverständigen habe sagen lassen, haben die Römer damals z. B. besser ventilierte und besser geheizte Häuser, namentlich aber bessere Badehäuser gehabt als wir, so daß gerade die Herren Techniker noch von ihnen lernen können.

Was ich meine, ist also: es soll den Schülern vorgeführt werden, wie vom ersten bis zum vierten Jahrhundert die Kultur entstanden ist, die das folgende Jahrtausend beherrscht hat. Der Hauptpunkt dabei ist die Verbindung des Staates und der antiken Welt mit dem Christentum und der Kirche: sie verständlich zu machen, darauf muß alles abzielen.

Es ist meine Meinung nicht, daß diese Betrachtung diejenige ganz verdrängen soll, die bisher auf den Schulen geherrscht hat. Diese ältere Betrachtung interessiert sich für die griechische Antike bis zum Untergang des Staats von Athen durch die Macedonier, für die römische Antike bis zum Sturz der Republik. Dann tritt angeblich dort und hier eine große Misere ein, die beiläufig bis zum Schluß der Völkerwanderung gedauert hat. Unvermittelt wird der Übertritt Konstantins zum Christentum eingeschoben, und diese Wendung wird dann benutzt, um den Ausgangspunkt für die wiederum heroische mittelalterliche Geschichte zu gewinnen. Diese Geschichtsbetrachtung mag auf den unteren Stufen in Kraft bleiben, auf denen die Geschichte nur von großen Persönlichkeiten und in einfachen Verhältnissen verstanden werden kann und das Mythologische sein Recht hat. Aber unser Horizont für die alte Geschichte ist nicht durch das kleine Athen und das republikanische Rom bestimmt, sondern wir stellen an diese Geschichte die Fragen: Wie ist es möglich gewesen und wie ist es geworden, daß eine Weltsprache, eine Weltkultur, eine Weltreligion entstanden ist, wie hat sich die Geistesfreiheit und die sittliche Höhe entwickelt, die wir bei Persönlichkeiten des Altertums in steigendem Maße treffen, wie hat sich das Recht ausgebildet, wie hat sich der ideale Begriff der Menschheit aus dem Begriff der Nationen herausgehoben, welchen Anteil hat an diesen Bildungen Griechenland, welchen Palästina, welchen Rom? Wenn wir auf der Oberstufe nicht mit solchen Gesichtspunkten arbeiten, so daß wir den Schülern zeigen: diese Geschichte ist eure Geschichte und ist unsere Geschichte und ist nicht nur ein Bilderbuch mit schönen alten Heroenstatuen und Bildern, haben wir kein Recht, Zeit dafür zu verlangen, und zwar viel Zeit zu verlangen.

Alles Einzelne in Bezug auf die Behandlung des Gegenstandes möchte ich lieber einer Kommissionsberatung vorbehalten sehen und bin bereit, mich in eine solche Kommission wählen zu lassen.

Ich bin natürlich als Kirchenhistoriker an jener Epoche besonders interessiert, und zwar als Kirchenhistoriker, der sich vorzugsweise mit den vier ersten Jahrhunderten beschäftigt hat; ich kann Sie aber versichern, daß meine Spezialinteressen mich nicht zu dieser Auffassung geführt haben; sie würde ich aus der Schule vollständig weglassen, wie ich bereits in meinem Gutachten bemerkt habe: ich will die Schule nicht mit Dogmengeschichte viel behelligen; ich finde, daß sie viel zu viel damit behelligt wird.

Was die Verteilung betrifft, so glaube ich darauf hinweisen zu können, daß ein guter Religionslehrer, der in Prima die alte Kirchengeschichte schildert, dem Historiker, der in Untersekunda und Obersekunda die Kaisergeschichte und das Mittelalter vorträgt, sehr wohl beizustehen vermag. Das Gymnasium bietet in seinem Unterrichtsplan zwei Stellen, wo man die Verstärkung der Belehrung über die Kaisergeschichte vornehmen kann. Man kann sie in Sekunda unterbringen, und ich wünsche, daß es dort geschieht; man kann der Forderung aber zugleich auch in der Prima im Religionsunterrichte genügen.

Endlich — um nicht den Anschein zu erregen, als meinte ich etwas besonders Neues gesagt zu haben — möchte ich darauf aufmerksam machen: soweit ich unseren Universitätsunterricht in Geschichte, Philologie und Theologie kenne, und soweit ich, was freilich in sehr beschränktem Maße der Fall ist, Lehrbücher der alten Geschichte kenne, sehe ich, daß man sich überall bereits der Auffassung vom Gange der alten Geschichte und der Behandlung nähert, die ich empfohlen habe. Profangeschichte und Religionsgeschichte sind sich näher gerückt, so daß es keinen Sprung in der Methodik mehr bedeutet, wenn man eine noch innigere Verbindung unter weltgeschichtlichem Gesichtspunkt verlangt. Die Schule hat sich prüfend, fortbildend und mitbildend dem anzuschließen, was die wissenschaftliche Erkenntnis verlangt. In diesem Sinne meine ich, daß der Hinweis Seiner Majestät auf diesen Punkt wirklich hochbedeutsam ist und und diejenige Periode trifft, deren Kenntnis bis heute auf den Schulen mit die schlechteste ist, die es aber um ihres Inhalts willen verdient, neben der Renaissance- und der Reformationszeit die bestverstandene zu sein.

Dr. Mommsen: Eigentlich kann diese Angelegenheit nur in engerem Kreise besprochen werden. Ich würde Herrn Harnack vollständig beistimmen, wenn es möglich wäre, eine Geschichte der Menschheit unter den römischen Kaisern zu schreiben. Was die Civilisation damals im allgemeinen erreicht hat, diesen Weltfrieden einerseits, diese im ganzen genommen, trotz aller Mißstände, glücklichen Zustände der Bevölkerung unter den besseren Kaisern — daran sehen wir zum Teil heute noch hinauf. Die Zeit, wo neben jeder Kaserne ein Badehaus stand — Herr Harnack hat darauf hingewiesen — soll bei uns auch noch kommen, wie auch vieles andere von dem, was damals war. Es ist kein Ideal, sondern es ist eine Realität. Aber wenn nun gefragt wird: was war denn die beste Zeit unter der römischen Kaiserepoche?, so antworten die alten Römer selbst: die ersten zehn Jahre der Regierung Neros. Nun stellen Sie einmal das in der Weise dar, daß es für die Lehrer möglich und für die Kinder begreiflich wird, daß die ersten zehn Jahre der Regierung Neros die beste Zeit, eine der glücklichsten Epochen der Menschheit gewesen ist! Ist das möglich? Wenn jeder Lehrer mit

dem Ingenium auszustatten wäre, das dazu gehört, um diesen unter der Schale elender Hofgeschichten sich verbergenden Kern herauszuschälen, dann ginge es freilich. Ich beschäftige mich, seit ich denken kann, mit dieser Zeit. Mir ist es nicht gelungen, diesen Kern vorzulegen und ich würde mir, wenn ich Lehrer wäre, die Aufgabe, Kaisergeschichte im allgemeinen zu lesen, verbitten. So sehr ich es daher bedaure, in den Wein des Herrn Harnack etwas Wasser schütten zu müssen, muß ich doch sagen: ich kann nicht mit.

Dr. Reinhardt: Diese Frage betrifft nicht den Geschichtsunterricht allein, sondern am Gymnasium auch die beiden alten Sprachen. Herr Professor v. Wilamowitz hat uns den genialen Entwurf eines Lesebuchs für das Griechische vorgelegt, und dieses Lesebuch greift weit über das Griechische hinaus und giebt uns ein Bild des griechisch-römischen Weltreiches. Ich glaube, ein solches Lesebuch, für das Lateinische hergestellt, würde eine vortreffliche Stütze dessen sein, was Herr Professor Harnack beabsichtigt.

Um zum Beispiel an die letzten Worte des verehrten Herrn Vorredners anzuknüpfen, so ist allerdings aus Tacitus kaum ein Bild der ersten Zeit Neros zu gewinnen. Wenn man aber in einem solchen Lesebuch die betreffenden Stellen aus Seneca de clementia und de ira daneben stellt, wo das Idealbild eines Herrschers gezeichnet wird,

(Professor Dr. Mommsen: Augustus!)

— vielleicht wollte doch Seneca seinen Zögling locken, jenem Bilde nachzustreben — wenn man also jene Schilderung neben die des Tacitus stellt, so wäre vielleicht die Möglichkeit gegeben, dem Schüler klar zu machen, was damals die Welt von Nero dachte, und was ein Mann wie Seneca von ihm erwartete. Wir würden in ein solches Lesebuch aufzunehmen haben den Briefwechsel des jüngeren Plinius mit dem Kaiser Trajan — denn dieser giebt einen Einblick in das Verhältnis der Christen zum Reiche —; ferner könnten darin aufgenommen werden einzelne Stellen aus den Kirchenvätern, wenn das auch kein klassisches Latein ist, aus Tertullian und aus Augustinus. Für ein solches Lesebuch könnten als Gesichtspunkte aufgestellt werden: einmal das Verhältnis des römischen Reiches zu den Germanen — ich darf vielleicht an ein Werk des Professors Riese in Frankfurt a. M. erinnern, worin die einschlägigen Stellen zusammengestellt sind —; zweitens der Kampf des Prinzipats und des Dominats. Ein Drittes würde, glaube ich, dabei noch in Betracht kommen, die pathologische Seite, und da würde Tacitus manche Ausbeute geben. Wenn ein solches Lesebuch hergestellt würde, so würde ohne Erhöhung der Stundenzahl in der Geschichte dem Schüler ein Bild von den großen Bewegungen der römischen Kaiserzeit gegeben werden können. Einen Versuch dieser Art hat für die Kirchengeschichte Professor Hauschild in dem vorletzten Programm unserer Anstalt gegeben.

Dr. v. Wilamowitz-Möllendorff: Excellenz! Meine Herren! Ich hatte nicht die Absicht, die Ideen des Herrn Harnack weiter zu unterstützen, mit dem ich im Prinzip vollkommen sympathisiere, meine aber, da wir möglicherweise in ganz ferne Regionen gerissen werden, wie das eben durch Anregung eines lateinischen Lesebuches geschieht, doch ein wenig sagen zu sollen. Wir können über diese Dinge hier wirklich nicht debattieren; nach meiner Überzeugung ist zwischen

den beiden Herren Mommsen und Harnack solch ein Unterschied, wie er zwischen zweien, die dasselbe wollen, öfters vorkommen soll, scheinbar groß, und sachlich doch verschwindend.

Was die Applikation auf den Unterricht angeht, so glaube ich, daß die Lehrer, wie Herr Mommsen es schon gesagt hat, wirklich nicht da sind, die den geschichtlichen Unterricht so geben können, und ich glaube, das meint Herr Harnack auch. Die Frage ist in der That eine Frage der praktischen Leistung. Es muß dem Lehrer ein Faden in die Hand gegeben werden, damit er seinen Weg findet. Dazu müssen wir diese Kooperation haben zwischen der geschichtlichen, lediglich politischen und sozialpolitischen Erforschung dieser Zeit, und zwischen der innerlichen, geistigen, d. h. das Christentum erfassenden Forschung. Dann müssen wir ein derartiges Handbuch haben, das sehr dünn sein kann, vielleicht 60 Seiten; an dem wird sich dann etwas Weiteres aufranken, und wenn sich die beiden Herren dieser Aufgabe widmen wollen und noch ein paar Beihelfer, ein paar Federn hinzunehmen wollen, dann werden wir erhalten, was wir brauchen; dafür werden wir alle ihnen, und wird das deutsche Volk und Seine Majestät ihnen dankbar sein. Das sind die richtigen Leute dazu, um diese Anregung ins Leben zu führen, und das Wort Buchstabe werden zu lassen, auf daß es dann wieder Geist werde.

Dr. Jäger: Ich habe mich zum Worte gemeldet, nur um die Erklärung abzugeben, daß ich auf dasselbe verzichte. Wohin soll es führen, wenn wir einen jeden einzelnen Punkt des historischen Unterrichts in dieser an sich sehr schönen, gründlichen, anregenden Weise erörtern wollen: ich könnte Ihnen gleich 30 bis 40 Punkte aus diesem Unterrichtsgebiete nennen, über die wir uns ebenso anregend unterhalten könnten. Allein chronologische Erwägungen zwingen mich, auf diese 30 Punkte zu verzichten und ich lade die Herren, die nach mir das Wort zu diesem Unterricht ergreifen möchten, ein, auch auf das Wort zu verzichten.

Berichterstatter **Dr. Matthias** (Schlußwort): Anträge zu dem ersten Teil der Frage sind nicht gestellt, sondern nur Anregungen gegeben, abgesehen von dem einen Antrag über das Englische. Diese Anregungen werden nachdrücklich erwogen werden.

Herr Professor Dittrich wird sich vielleicht schon jetzt beruhigen, wenn ich ihm mitteile, daß die Provinzialbehörden bei jedem Geschichtsbuch, das zur Einführung gelangt, beide Konfessionen über das Geschichtsbuch hören, und daß bei allen Geschichtsbüchern auch Gymnasialdirektoren, sowohl evangelischer wie katholischer Konfession, zu eingehenden Gutachten und Ausstellungen zugezogen werden.

Was die Geschichte anbetrifft, so wird ja die Frage der Abschlußprüfung vielleicht eine kleine Änderung hervorrufen, und damit dem Wunsche des Herrn Dr. Kropatscheck Genüge geschehen. Im übrigen werden die Anregungen über den geschichtlichen Unterricht sich in der Kommission noch weiter ausgestalten.

Der **Vorsitzende:** Wir kommen mit Ihrer Zustimmung zur erneuten Abstimmung über den Antrag Thiel und Böttinger. Herr Ministerial-Direktor Thiel hatte beantragt, es sollte in einzelnen Gymnasien gestattet werden, den Unterricht in der englischen Sprache obligatorisch zu machen. Dieser Antrag war mit großer Mehrheit angenommen. Der Antrag Böttinger, der als Zusatzantrag zu dem Antrag Thiel angesehen werden muß, lautet:

Soweit dies nicht geschieht, ist die bisherige Einrichtung des fakultativen Unterrichts im Englischen mit Nachdruck zu beleben und ihre Benutzung durch die Schüler in jeder Weise zu fördern.

Dr. Mommsen: Dann würden die beiden Anträge nebeneinander hergehen. Der Antrag Böttinger ist ein Zusatzantrag zu dem Antrag Thiel.

Dr. Germar: Meine Herren! Es ist mir die Andeutung geworden, daß es nicht vollständig zweifelsfrei ist, ob nicht möglicherweise finanzielle Schwierigkeiten der geeignetsten Gestaltung des englischen Unterrichts an den höheren Unterrichtsanstalten entgegengestellt werden könnten. Einer der Herren Vorredner ist sogar so weit gegangen, zu erklären, oft habe sich die Staatsregierung auf diesem Gebiete durch das Vorgehen der großen Städte beschämen lassen. Dieser letzten Äußerung setze ich eine entschiedene Verneinung entgegen. Ich muß aber hierüber hinausgehend heute betonen, daß es ein durchaus unberechtigter Zweifel in die Einsicht meines Herrn Chefs in einer besonders wichtigen Aufgabe der Staatsverwaltung sein würde, wenn man glauben könnte, daß finanzielle Rücksichten überhaupt ins Gewicht fallen würden bei der Entschließung darüber, wie der Unterricht in der englischen Sprache an den höheren Unterrichtsanstalten in der förderlichsten Weise zu erteilen sein möchte.

Meine Herren! Ich will mich über diese Frage an sich selbstredend nicht weitläufig äußern; aber ich glaube doch hervorheben zu dürfen, daß es nach weit verbreiteter Überzeugung in Deutschland dringend wünschenswert ist, daß die Knaben mindestens die Grundlagen der englischen Sprache auf den höheren Unterrichtsanstalten so weit erlernen, um auch die klassischen Schriften in dem Original ohne erhebliche Schwierigkeiten lesen zu können. Selbst dann aber, wenn von diesem Standpunkte aus Zweifel darüber bestehen sollten, ob es angezeigt sei, den englischen Unterricht möglichst zu fördern, so muß doch für jeden, der mit einigem freien Blick betrachtet, was um ihn her vorgeht, gegenwärtig klar vorliegen, daß für alle, die im öffentlichen Leben stehen als Beamte oder Geschäftsmänner, die englische Sprache dringend erwünscht ist. Ich kann daher nur wiederholen: wenn es im übrigen, insbesondere in pädagogischer Beziehung zweifelsfrei ist, wie die Ausbildung der Schüler höherer Unterrichtsanstalten in der englischen Sprache am geeignetsten stattzufinden habe, so wird es an der Mitwirkung meines Herrn Chefs nicht fehlen.

(Der Antrag Böttinger wird einstimmig angenommen.)

Der **Vorsitzende:** Wir kommen nunmehr zur Mathematik und den Naturwissenschaften.

Berichterstatter **Gruhl:** Meine Herren! Um die Ziele zu erreichen, welche dem mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht durch die Lehrpläne von 1882 und 1892 gestellt sind, war es notwendig, nach zwei Richtungen hin eine wesentliche Verbesserung zu erstreben:

Erstens für den naturwissenschaftlichen Unterricht durch die Beschaffung und Vermehrung der erforderlichen Apparate und Lehrmittel und

zweitens für beide Unterrichtsgebiete durch die Heranbildung eines Lehrerstandes, der den Aufgaben der neueren Zeit gewachsen ist.

Meine Herren! In der ersten Richtung ist bereits viel geschehen in der letzten Zeit sowohl von der Staatsregierung als auch von seiten einiger größerer Städte. Die Zahl der Anstalten nimmt erfreulich zu, an denen ein gut gelegenes, wohlausgestattetes Lehrzimmer für den naturwissenschaftlichen Unterricht vorhanden ist, an denen die physikalischen Kabinette, die chemischen Laboratorien wohl eingerichtet, die Naturaliensammlungen reichhaltig sind, an denen auch ein botanischer Schulgarten vorhanden ist und dergleichen mehr. Für die Königlichen Anstalten hat die Staatsregierung zweimal je 50 000 Mark in den Staatshaushalt eingestellt als außerordentliche und einmalige Ausgabe zur Vermehrung und Neuanschaffung von Unterrichtsmitteln. Außerdem sind in den laufenden Etats mancher Anstalten die hierfür ausgeworfenen Mittel erhöht worden. Aber, meine Herrn, es läßt sich nicht verkennen, daß nach dieser Richtung noch viel zu wünschen übrig bleibt. Besonders natürlich an den kleineren Anstalten in Orten, die für ihre Schulen städtischen Patronats nur kümmerlich die nötigen Mittel aufbringen und auf Staatsunterstützung rechnen müssen, wenn sie die Schulen unterhalten wollen; aber nicht nur an solchen Anstalten.

Es hat sich auch ein anderer Übelstand herausgestellt, nämlich der, daß an kleineren Orten den Lehrern vielfach die Gelegenheit fehlt, Auskunft darüber zu erlangen, was für Apparate anzuschaffen sind, wie die etatsmäßigen Mittel am besten verwendet werden, wo die billigsten Preise, die besten Bezugsquellen zu finden sind. Es ist daher angeregt worden, eine Auskunftsstelle für die naturwissenschaftlichen Lehrmittel zu schaffen, ähnlich wie vor einigen Jahren eine Auskunftsstelle für Lehrbücher eingerichtet worden ist. Mit einer solchen Auskunftsstelle würde sich leicht eine dauernde Ausstellung derartiger Unterrichtsmittel verbinden lassen.

Was die Ausbildung der Lehrer angeht, so galt es zunächst, den Studiengang der künftigen Lehrer zu regeln. Zu diesem Zwecke ist bei dem Erlaß der neuen Prüfungsordnung für das höhere Lehramt darauf Bedacht genommen worden, die künftigen Lehrer der Mathematik und Naturwissenschaften zu veranlassen, einerseits den Forderungen der Neuzeit insofern Rechnung zu tragen, als es sich um die Anwendung ihrer Wissenschaft auf andere Wissenschaften, auf das praktische Leben und die verschiedenen Gebiete der Technik handelt, und andererseits sich mit dem späteren Unterrichtsbetriebe vertraut zu machen.

Es ist ein neues Prüfungsfach, angewandte Mathematik, hinzugefügt worden; für Physiker und Chemiker wird Übung im Experimentieren, für Naturbeschreibung Übung im Zeichnen von Pflanzen- und Tierformen gefordert. Es ist den Studierenden überdies gestattet, bis zu drei Semestern ihre Studien auf einer Technischen Hochschule ordnungsmäßig zu betreiben, und auch von den Universitäten sind bereits Veranstaltungen getroffen und werden mit der Zeit jedenfalls noch mehr getroffen werden, die dem Studenten Gelegenheit geben, einen Einblick und Verständnis für die Bedeutung der Technik zu gewinnen und sich für den Unterricht entsprechend vorzubereiten.

Dann handelt es sich weiter darum, die praktische Ausbildung der geprüften Kandidaten weiter zu regeln und für die Zwecke der Schule brauchbar zu gestalten. Dazu dienen einmal die allgemeinen Bestimmungen über das Seminar- und Probejahr, außerdem aber besondere Kurse, die für diesen Unterricht zunächst versuchsweise im vorigen Jahre eingerichtet worden sind, Kurse, die dem künftigen Lehrer

Gelegenheit schaffen sollen, eine gewisse Handfertigkeit zu erlangen in der Benutzung der Apparate, in der Erhaltung der Sammlungen, in der Anfertigung von eigenen Apparaten, in der Ausbesserung der Apparate und dergleichen mehr. Diese Kurse haben sich im vorigen Jahr ausgezeichnet bewährt, und es ist für dieses Jahr durch den Staatshaushalt eine Summe ausgeworfen worden, die es uns möglich macht, das alte Lokal der Urania in der Invalidenstraße zu mieten und für unsere Zwecke einzurichten. Es wäre möglich, in diesem Lokale, wenn der Kontrakt sich verlängern ließe, die Lehrmittelsammlung und die Auskunftsstelle unterzubringen, die für die Beschaffung der Lehrmittel wünschenswert und notwendig ist.

Dann wäre weiterhin wünschenswert — und auch nach dieser Seite liegen dankenswerte Anregungen vor —, derartige Einrichtungen auch an anderen Stellen als in Berlin zu schaffen.

In Berlin ist der Magistrat in dankenswerter Weise darauf eingegangen, ähnlich für die Vorbildung der Lehrer in diesen Fächern zu sorgen, wie es der Staat im vorigen und in diesem Jahre versucht hat.

Ferner sind schon in früheren Jahren Ferienkurse eingerichtet worden zur Fortbildung älterer Lehrer; in Berlin vor zehn Jahren, dann ist Göttingen gefolgt und Frankfurt a. M. Von diesen Ferienkursen haben bis jetzt schon mehr als 550 Lehrer Gebrauch gemacht. Sie bieten ihnen Gelegenheit, das, was für den Unterrichtsbedarf notwendig ist, zu sehen und sich mit den neuesten Fortschritten der Wissenschaft bekannt zu machen. In Frankfurt a. M. ist es z. B. die Elektrotechnik gewesen, die eine große Anziehungskraft ausgeübt hat. So bleiben die Herren in einer gewissen Berührung mit der Wissenschaft und stehen andererseits im praktischen Leben in Bezug auf das, was sie in der Schule zu lehren haben.

Auch hier ist der Wunsch ausgesprochen worden, daß diese Kurse verallgemeinert werden, daß sie namentlich für den mathematischen Unterricht noch mehr fruchtbar gemacht werden, als es bisher geschehen konnte, und daß auch die Lehrer selbst mehr Anregung bekommen, die Kurse zu benutzen. Mancher Lehrer kann aus Mangel an Mitteln, auch wenn er es gern möchte, sich an dem Kursus nicht beteiligen. Es wird daher gewünscht, daß auch hierfür noch weitere Mittel zur Verfügung gestellt werden.

Endlich, meine Herren, habe ich noch zu erwähnen, daß aus den Kreisen der Lehrer selbst Veranstaltungen getroffen worden sind, welche teils zu gegenseitiger Fortbildung, teils zur Förderung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts überhaupt dienen sollen; es sind dies die naturwissenschaftlichen und mathematischen Vereine, die Beteiligung der Herren an den entsprechenden Sektionen der Philologenversammlungen und der Naturforscherversammlungen; es sind dies die periodischen Versammlungen dieser Vereine, wie jetzt eine in Hamburg tagt. Kurzum, es hat sich in den Kreisen der Lehrer selbst eine sehr erfreuliche Regsamkeit gezeigt, um das eigne Wissen und Können fortzubilden und dem Unterricht das neu Erworbene wieder zur Verfügung zu stellen. Es ist namentlich in Berlin ein solcher Verein gewesen, der vor zwei Jahren eigene Kurse in der Elektrotechnik und in der Landesvermessung eingerichtet hat. Dieser Verein hat eine Unterstützung dafür vom Staate beansprucht und erhalten. Er hat natürlich den dringenden Wunsch, daß ihm in derselben Weise auch weiterhin entgegengekommen werden möchte.

Das sind die Einrichtungen, welche bisher getroffen worden sind, um den Unterricht in der Mathematik und in den Naturwissenschaften zu fördern.

Es bleibt nur noch übrig, davon Mitteilung zu machen, daß soeben von dem Verein deutscher Zeichenlehrer zwei Anträge über die Neuordnung des Zeichenunterrichts hier eingereicht worden sind. Ich glaube indessen, es ist heute unmöglich, auf diese Sätze, die nach keiner Seite vorher von der Unterrichtsverwaltung haben geprüft werden können, einzugehen; ich möchte um Erlaubnis bitten, daß wir diese Sätze als Material zu unseren Verhandlungen nehmen, und daß sie bei den Beratungen im Unterrichtsministerium, die über den Verlauf dieser Verhandlungen später geführt werden müssen, zur Sprache kommen.

Dr. F. Klein: Exzellenz! Meine Herren! Ich möchte nur einige wenige Worte über den mathematischen Unterricht sagen.

Die Entwicklung, welche der mathematische Unterricht im Laufe der verflossenen zehn Jahre an unseren Schulen gewonnen hat, ist durchaus die, daß ein lebhafterer Bezug hergestellt worden ist zwischen den abstrakten Theorien und den Anwendungen. So hat man in verschiedener Weise versucht, den geometrischen Unterricht mit dem Zeichnen und dem wirklichen Messen in Verbindung zu setzen: man empfiehlt geradezu, den Unterricht im gebundenen Zeichnen in die Hände des Mathematikers zu legen. Man geht ferner darauf aus, ein gewisses Verständnis für die Grundsätze der technischen Mechanik und anderer Aufgaben des praktischen Lebens an den mathematischen Unterricht anzuschließen 2c.

Die hiermit bezeichnete Bewegung hat ohne Zweifel ihre sehr gute Bedeutung. Zunächst was den Erfolg des mathematischen Unterrichts angeht. Kein Unterricht an dem Gymnasium und der Realschule ist so schwierig, wie der mathematische, insofern die große Mehrzahl der Schüler zunächst durchaus abgeneigt ist, sich in das starre Gerüst des logischen Schlusses einspannen zu lassen. Das Interesse der jungen Leute wird aber viel leichter gewonnen, wenn man von sinnfälligen Dingen ausgeht und erst allmählich zu abstrakten Formulierungen überleitet. Daher ist es psychologisch durchaus richtig, den solcherweise bezeichneten Weg zu gehen. Nicht minder empfiehlt sich derselbe, wenn wir nach dem eigentlichen Zielpunkte des mathematischen Unterrichtes fragen. Man hat als solchen früher zu ausschließlich diesen hingestellt: den Verstand zu schärfen. Eine Hauptsache ist doch auch, die Überzeugung entstehen zu lassen, daß richtiges Nachdenken auf Grund richtiger Prämissen die Außenwelt beherrschen läßt. Dann aber muß von Beginn an der Blick auf die Außenwelt mit gerichtet werden. —

Alles das ist gewiß äußerst wahr; aber es liegt eine Gefahr darin, und auf diese Gefahr will ich heute auch aufmerksam machen. Es ist etwas Ähnliches wie beim Sprachunterricht, bei dem die moderne Tendenz dahin geht, neben der Grammatik das Verständnis der Schriftsteller zur Geltung zu bringen, und wo nun die Gefahr ist, daß man die Grammatik vollends zurückschiebt und damit dem Unterrichte die unerläßliche feste Basis entzieht. Genau so kann beim mathematischen Unterrichte vor lauter Vorführung interessanter Anwendungen die eigentliche logische Durchbildung verkümmern, und das darf auf keinen Fall eintreten, weil sonst der Kern der Sache verloren geht. Also: wir wollen durchaus eine Belebung des mathematischen Unterrichts durch Heranziehung der Anwendungen, wir wollen aber nicht, daß das Pendel, welches in früheren Jahrzehnten vielleicht

zu sehr nach der abstrakten Seite wies, nun in das andere Extrem überschlägt, sondern wir wollen in der richtigen Mitte bleiben.

Diese richtige Mitte zu halten, ist die Aufgabe und die Kunst des Lehrers, die durch eine verbesserte Lehrerbildung nach Möglichkeit gefördert werden sollte. Wir haben in Göttingen durch die naturwissenschaftlichen Ferienkurse, bei denen die Mathematik mitbeteiligt ist, die sehr erwünschte Gelegenheit, mit den Lehrern immer wieder persönliche Fühlung zu nehmen. Da haben wir letzthin die Frage der Lehrerbildung gerade in der hier in Betracht kommenden Richtung in einer Reihe zusammengehöriger Vorträge behandelt, und es sollen diese Vorträge in Form einer kleinen Schrift, von welcher ich die ersten Bogen vorlege, demnächst veröffentlicht werden. Indem ich diejenigen Herren, welche sich für die Frage interessieren, bitte, bei Gelegenheit von dieser Schrift Kenntnis zu nehmen, will ich hier nicht weiter auf Einzelheiten eingehen. Ich will nur noch befürworten, was Herr Geheimrat Gruhl soeben zu meiner Freude bereits in Aussicht stellte, daß nämlich auch bei den anderen naturwissenschaftlichen Ferienkursen, die in Preußen eingerichtet sind, — nicht bloß bei dem Göttinger —, die Mathematik mit Berücksichtigung finden möchte.

Nun komme ich über diese allgemeinen Bemerkungen hinaus noch zu einem speziellen Punkte, der mir sehr am Herzen liegt. Jeder Sachverständige wird bestätigen, daß man selbst die Grundlinien der wissenschaftlichen Naturerklärung nur verstehen kann, wenn man wenigstens die Anfangsgründe der Differential- und Integralrechnung, sowie der analytischen Geometrie, — also den sogenannten niederen Teil der höheren Mathematik —, kennt. Es hat denn auch immer Lehrer, selbst an humanistischen Gymnasien, gegeben, welche ihre Schüler in einem gewissen Maße in diese Anfangsgründe einführten. Die Frage müßte sein, ob man hierfür nicht allgemein im Lehrplan wenigstens der Realanstalten ausreichenden Raum vorbehalten könnte. Ich habe mit besonderer Genugthuung gesehen, daß auch Geheimrat Hauck in seinem Gutachten über den mathematischen Unterricht an unseren höheren Schulen zu einer dahingehenden Forderung kommt. Die Sache hat nicht nur ihre philosophische, sondern auch ihre praktisch-bedeutsame Seite. Es giebt eine große Zahl Studierender an unseren Hochschulen, denen mit einem solchen mathematischen Vorkurse an der Schule wichtiger Vorschub geleistet werden könnte.

Es würde sich zunächst darum handeln, gewisse Kategorien Studierender, die nicht gerade weitgehende mathematische Kenntnisse brauchen, an der Hochschule von den mathematischen Studien überhaupt zu entlasten, oder auch ihnen die erforderlichen mathematischen Kenntnisse in einer Weise zugänglich zu machen, wie es an der Hochschule aus allerlei Gründen doch nicht erreicht wird. Ich rechne dahin die Architekten, dann aber auch die Chemiker und überhaupt die Studierenden der sog. beschreibenden Naturwissenschaften. Ich meine aber auch, — und das ist eine alte Lieblingsidee von mir —, daß es den Studierenden der Medizin sehr nützlich wäre, mathematische Kenntnisse in dem bezeichneten bescheidenen Umfange zu erwerben; scheint es doch unmöglich, weitergehende physiologische Forschungen zu verstehen, wenn man zurückschreckt, sobald man ein Differential- oder Integralzeichen sieht! — Hierüber hinaus aber ließe sich z. B. der Lehrplan für die Maschinen- und Bauingenieure an der Technischen Hochschule, sofern man eben die Kenntnisse der genannten Anfangsgründe zu Beginn voraussetzen dürfte, vermutlich zweckmäßiger gestalten. Ich greife damit auf ein Gebiet, welches nicht mehr

direkt hierher gehört, und muß mich also auf diese Andeutung beschränken. Natürlich ist es eine schultechnische Frage, ob man die Sache machen kann oder nicht. Ich bringe also die Angelegenheit nicht in Form eines bestimmten Antrages an die Konferenz. Es würde auch kaum möglich sein, daß diejenigen Herren, welche den Einzelheiten fern stehen, sich ohne weiteres ein Urteil bilden. Ich möchte also meine Auseinandersetzung nur als eine Anregung ansehen und bitten, daß die Unterrichtsverwaltung, wenn sie, wie doch zu erwarten steht, in Erwägung weiterer Verbesserungen bei den Unterrichtsmethoden und Unterrichtszielen unserer höheren Schulen eintritt, diese Anregung mit aufnimmt.

Übrigens kann man die ganze Fragestellung unter ein allgemeines Problem begreifen, welches, wenn ich nicht irre, Herr Direktor Schwalbe in seiner gestrigen Rede andeuten wollte. Wenn jetzt das humanistische Gymnasium sich auf seinem Wege neue Ziele steckt, bei denen das philologisch-historische Element zu einer großen, den modernen Auffassungen entsprechenden Stellung kommen soll, so wird es richtig sein, daß auf den Realanstalten unbeschadet der sprachlichen Studien die mathematisch-naturwissenschaftliche Bildung zu einer entsprechenden Ausgestaltung gelangt, so daß diese Schulen ihr Ideal in sich selbst tragen, mit welchem sie sich nicht nur gleichberechtigt, sondern innerlich gleichwertig, den regenerierten humanistischen Anstalten an die Seite stellen. —

Dr. Böttinger: Excellenz! Meine Herren! Ich will kurz auf die Frage des naturwissenschaftlichen Unterrichts an den höheren Schulen zurückkommen, besonders im Hinblick auf die Gymnasien. Ich selbst bin ein großer Verehrer des gymnasialen Unterrichts, muß aber doch die Herren vom Gymnasium darauf aufmerksam machen, daß eine große Zahl ihrer Abiturienten in die Industrie und in die Praxis übergeht. Für diese ist es absolut notwendig, daß sie gründlicher und eingehender mit den Naturwissenschaften vertraut werden. Wir haben jetzt schon aus den Gymnasien viele tüchtige Physiker und Ingenieure erhalten; wir wissen aus den Berichten der Technischen Hochschulen, wie außerordentlich groß die Zahl der Gymnasiasten ist, welche sich dem technischen Studium widmen, und wie tüchtig sie sich in der Regel bewähren. Aber ich glaube, es würde förderlich sein, wenn diese Schüler Gelegenheit hätten, sich mehr mit den praktischen Lebensanschauungen vertraut zu machen.

Meine Herren! Wir haben doch heute ganz andere Anschauungen als vor 30 Jahren; die Anforderungen der Praxis haben sich immer mehr gesteigert, und wenn auch schon besonders bei den städtischen Gymnasien sehr viel durch Anschaffung reicher Sammlungen und Apparate geschehen ist, so ist das bei den Staatsanstalten nicht in dem Maße der Fall gewesen. Wir haben heute noch mit großer Befriedigung von dem Herrn Referenten gehört, daß auch der Staat jetzt zu der Erkenntnis gekommen ist, daß mehr geschehen muß, und daß er hierfür reichere Mittel zur Verfügung gestellt hat. Hoffentlich wird von der Finanzverwaltung in künftigen Jahren noch mehr bewilligt.

Ferner wäre es für die Schüler höherer Klassen außerordentlich förderlich, wenn ihnen Gelegenheit geboten würde, durch Exkursionen mit den Lehrern größere Bauwerke und vor allem größere industrielle Anlagen zu sehen. Ich muß dies beschränken auf die Schüler der beiden Primen. Ich verkenne nicht, daß bei den Besuchen größerer Fabriken eine gewisse Gefahr vorhanden ist, daher müssen Kinder aus solchen fern gehalten werden; aber jungen Leuten von 16 bis 18 Jahren,

die schon ein gewisses Verständnis haben, wird man gern und freudig Einblick in die Betriebe geben.

Auch die Besichtigung größerer Bauten würde sicherlich anregend auf die Gymnasiasten wirken und sie würden dadurch leichter ein Urteil gewinnen, welchem Berufe sie sich später hingeben sollen.

Ich hatte mir auf meinen Wunschzettel auch eine Ausdehnung des Zeichenunterrichts und zwar nach der maschinellen Seite geschrieben. Ich weiß sehr wohl, daß die Aufgabe eigentlich den Realschulen zufällt; aber schon auf dem Gymnasium würde durch Kopieren von Maschinen und technischen Einrichtungen der Sinn nach dieser Richtung hin zweifellos ausgebildet werden. Schließlich möchte ich noch des stenographischen Unterrichts Erwähnung thun. Gestern sind sämtlichen Mitgliedern der Kommission verschiedene Broschüren zugegangen bezüglich des Stenographieunterrichts. Dieser Punkt, der im Abgeordnetenhause schon vielfach zur Sprache gekommen ist, ist nicht beiseite zu lassen. Es ist von praktischem Werte für die Schüler, wenn sie sich in der Stenographie ausbilden können. Ob dieser Gegenstand obligatorisch mit in den Lehrplan aufgenommen werden muß, kann ich nicht beurteilen; ich will dies nur als Anregung gegeben haben.

Ich beabsichtige keine weitgehenden Anträge diesbezüglich zu stellen, sondern habe nur meinen Antrag zu Nummer 5 abgeändert und erlaube mir, ihn als Material mit zu überweisen:

> Es möge in den Lehrplan der Gymnasien und höheren Schulen ein intensiverer Ausbau des Unterrichts in den Naturwissenschaften und im Zeichnen vorgesehen werden, insbesondere durch Verbesserung der Einrichtungen, Apparate und Sammlungen, durch eine thunlichste Vermehrung der diesbezüglichen Unterrichtsstunden, durch Besichtigung von großen Bauwerken, Museen, Fabriken und größeren Betriebswerkstätten in den beiden oberen Klassen und womöglich durch eine Ausdehnung des Zeichenunterrichts auf Maschinenzeichnen oder mindestens auf Kopienzeichnen, sowie ausgiebige Berücksichtigung des Unterrichts der Stenographie.

Dr. Thiel: Excellenz! Meine Herren! Die folgenschweren Beschlüsse, die in der ersten Sitzung dieser Konferenz gefaßt worden sind über die Gleichberechtigung verschiedener Bildungsanstalten, werden ohne Schädigung des Niveaus der geistigen Bildung in unserem Vaterlande nur dann bestehen können, wenn es gelingt, bestimmte Voraussetzungen zu erfüllen.

Die eine Voraussetzung ist die, daß wir die realistischen Anstalten, die ihren Schwerpunkt nicht in den alten Sprachen finden, erfüllt erhalten von einer Atmosphäre höchster humanistischer Bildung zunächst in den Unterrichtsfächern, die man als allgemeine Bildungsfächer bezeichnet, also vor allem im Deutschen, in der Geschichte, in der Religion u. s. w. Darüber sind wir wohl alle einig, daß das verhältnismäßig leicht möglich sein wird. Daran hat ja noch keiner gedacht, daß man an einer realistischen Anstalt etwa einen deutschen Aufsatz schreiben wird über „die Kunst, schnell reich zu werden“ und auf einer gymnasialen Anstalt einen Aufsatz über ein ideales Problem, sondern der Unterricht wird sich auch hier von den Nützlichkeitsfragen des Tages immer fern halten.

Aber darüber möchte ich auch ein paar Worte sprechen, daß nämlich aus dem naturwissenschaftlichen Unterrichte der volle didaktische und ethische Wert herausgeholt werde, der darin liegt, aber noch längst nicht überall genügend erschöpft wird. Wer sich um den naturwissenschaftlichen Unterricht etwas gekümmert hat, wird vielfach gefunden haben, daß derselbe in der geistlosesten Weise erfolgt, und daß vielfach bloß darauf hingearbeitet wird, eine möglichst große Summe von positiven Kenntnissen in den Schüler hineinzupauken, ihn auswendig lernen zu lassen, ohne den geistigen Gehalt der Sache zu erschöpfen. Ich kann hierüber besondere Erfahrungen mitteilen.

Wir haben an der landwirtschaftlichen Schule in Hildesheim einen Direktor, der ein tüchtiger Chemiker ist und speziell in der Methode des chemischen Unterrichts Bedeutendes geleistet hat. Er hat eine Schrift herausgegeben, die er schon vor zwanzig Jahren im Archiv für Pädagogik veröffentlicht hat, über die Ziele und Methoden des chemischen Unterrichts. Er führt darin sehr hübsch aus, wie der chemische Unterricht als eine Schule induktiver Logik benutzt werden kann, um nicht bloß eine bestimmte Summe von Kenntnissen den Schülern zu geben, sondern ihre geistige Potenz zu stärken, indem man sie an der ganzen Arbeit des Findens der chemischen Wahrheiten teilnehmen läßt, indem man ihnen nicht bestimmte Thatsachen oktroyiert, sondern sie diese Thatsachen selbst mit finden läßt. Das hat er seit Jahren mit großem Erfolge durchgeführt, allerdings unter der Voraussetzung einer nicht zu großen Klasse. Wir hatten das Bestreben, diesen Unterricht auch bei den anderen landwirtschaftlichen Schulen ebenso fruchtbringend zu gestalten, und schickten unsere chemischen Lehrer, die wir von der Realschule und dem Realgymnasium beziehen, zu einem Kursus dahin; es waren darunter begabte und minder begabte Lehrer, wie das immer der Fall sein wird. Die Berichte lauteten sehr verschieden; einige stimmten der Sache sofort zu; die größere Mehrzahl aber negierte die Möglichkeit und Nützlichkeit eines derartigen Unterrichtes, einige gewiß aus der natürlichen Trägheit des Menschen, der seine gewohnten Bahnen verlassen soll, viele aber aus einem Grunde, den man einigermaßen anerkennen muß. Sie sagten: die Sache ist wunderschön unter der Voraussetzung einer nicht zu großen Klasse und unter der Voraussetzung, daß die Klassenziele etwas anders gesteckt werden. Sie sind jetzt festgestellt auf die Bewältigung eines ganz bestimmten Stoffes und unsere Revisionen der Schulen sind demgemäß und auch entsprechend der kurzen Zeit, die auf eine solche Revision verwandt werden kann, immer nur auf das Abfragen dieses Stoffes gerichtet, und die Schüler, die am flottesten über eine größere Summe von positiven Kenntnissen sich ausweisen können, auf konkrete Fragen positive Antwort geben können, das sind die besten, und wer die meisten solcher Schüler hat, schneidet bei der Revision am besten ab. Dagegen geht die genannte Methode darauf hinaus, kausale Verhältnisse durch die Schüler finden zu lassen und die geistige Fähigkeit zu stärken. Zu sehen, wie viel die Schüler auf diesem Wege erreicht haben, wie sie sich in die Sache hineingedacht haben, dazu bedarf der Revisor einer viel längeren Beschäftigung mit der einzelnen Klasse, mit den einzelnen Schülern, und die fehlt gewöhnlich. Es ist auch schwierig für den Schüler, das bei dieser feierlichen Gelegenheit genügend zu dokumentieren, er giebt sich nicht so natürlich, er ist eingeschüchtert, während der, der etwas ordentlich eingepaukt bekommen hat und auswendig gelernt hat, als der bessere Schüler erscheint. Da jede Schule dem Vorgesetzten gegenüber gern gut abschneidet, ist es für uns sehr unbequem, auf diese feinere didaktische Methode einzugehen.

Ich erwähne das, um der Unterrichtsverwaltung ans Herz zu legen, darauf hinzuwirken, daß einmal die Lehrer entsprechend ausgebildet werden. In dieser Beziehung geschieht auf der Universität viel zu wenig. Die jungen Leute werden dort wissenschaftlich sehr tüchtig ausgebildet, aber nicht zu Lehrern, und das sind zwei verschiedene Dinge. Dann müßten auch die Revisionen des naturwissenschaftlichen Unterrichts anders und vor allem durch sachkundige Fachleute gehandhabt werden.

Die beschreibenden Naturwissenschaften eignen sich vielleicht weniger zu solcher Behandlung des Stoffes, obwohl auch hier gilt, daß man alles, was man dem Schüler lehrt, möglichst durch ihn selbst finden lassen soll; denn die Thatsachen haben zwar einen Nützlichkeitswert, aber keinen bildenden Wert. Auch auf anderen Gebieten, besonders auf dem biologischen, kann der ethische Wert der Sache viel mehr herausgeholt werden, als das jetzt meist geschieht. Er braucht nicht nur nicht in Gegensatz zum Religionsunterricht zu kommen, sondern kann geradezu ein Hilfsmittel des Religionsunterrichts werden, wenn auch nicht in dogmatischem Sinne, so doch in der Stärkung der Grundlage jedes religiösen Empfindens, denn die Bescheidung und die Ehrfurcht, die Überzeugung von den Grenzen des menschlichen Wissens kann nirgends so zur Erkenntnis gebracht werden wie gerade im naturwissenschaftlichen Unterrichte, was ich nicht weiter ausführen will, was ich aber betonen möchte, weil man so häufig vom naturwissenschaftlichen Unterrichte eine Schädigung des religiösen Empfindens befürchtet.

Dr. Schwalbe: Im Anschluß an das, was eben der Herr Ministerialdirektor geäußert hat, möchte ich erklären, daß diese Anschauung nur auf Wahrnehmungen beruhen kann, die entweder durch die eigene Person oder an den landwirtschaftlichen Schulen gemacht sind. Wenn ich nicht irre — ich habe den Namen nicht nennen hören, ich entnehme ihn aber aus der Schrift —, ist diese Schrift Anfang der siebziger Jahre erschienen von Wilbrand. Schon vorher habe ich in derselben Weise publiciert und dasselbe verlangt, und es ist seit jener Zeit überall verlangt worden, daß der naturwissenschaftliche Unterricht nicht ein mechanisch erteilter oder, wie gestern gesagt wurde, ein geistloser Unterricht sein soll, der ohne Methode erteilt würde. Das ist längst vorbei.

Meine Herren, ich glaube Erfahrung zu haben; ich stehe seit über dreißig Jahren im naturwissenschaftlichen Unterricht, und da haben sich die Methoden so vervollkommnet, daß, wer die Sache beurteilen will — ich stelle den Herren meine Anstalt sofort zur Verfügung —, finden wird, daß diese Methode vollständig gleichwertig ist mit der, wie sie in den übrigen Unterrichtsfächern auf dem Gymnasium, in der Mathematik und in den Sprachen, vorhanden ist. Dies ist auch das Bestreben der Unterrichtsverwaltung gewesen. Diese Ausbildung der Methode und diese allgemeinen Gesichtspunkte bilden heutzutage den Hauptgegenstand des naturwissenschaftlichen Unterrichts.

Wenn Sie im einzelnen bewiesen haben wollen, wie die Sache ausgeführt wird, — einer der Herren ist ja hier, der in neuerer Zeit mit mir mehrere Schulen gesehen hat, — dann ist es notwendig, daß man in die Schulen geht. Es sind ja noch viele Mängel vorhanden. Einen Mangel sehe ich darin, daß man alles von dem Unterricht in den Schulen verlangt, und da ist mir der Zweifel gekommen, ob das, was Herr Geheimrat Klein wünscht, überhaupt möglich ist. Die Fassungskraft der Schüler ist verhältnismäßig gering, und die Fähigkeit, die

großen Errungenschaften in sich aufzunehmen, die historischen Ideen oder die großen naturwissenschaftlichen Ideen zu verstehen, hat durchaus nicht jeder Schüler. Wenn im Unterricht die Entropie der Welt behandelt wird, das geht zu weit. Man soll verlangen, daß die Schüler in den Stand gesetzt werden, auf Grund bestimmter Wahrnehmungen, die in bestimmter Weise geleitet werden, vollständig logisch und richtig zu denken, sich ein Bild über die naturwissenschaftliche Entwickelung zu machen, und das ist möglich, wenn die Einrichtungen, die von dem Herrn Referenten angedeutet sind, weiter ausgebaut werden.

Allerdings muß eine bestimmte Grundlage der Kenntnisse überall vorhanden sein. Was können Sie in der Sprache machen, wenn Sie nicht Vokabeln haben? Was können Sie in der Naturwissenschaft machen, wenn der Schüler nicht weiß, was eine Saug- oder Druckpumpe, was ein Hebel ist? Man kann gut theoretisch auseinandersetzen; wenn die Grundlagen des Wissens fehlen, hat das wenig Wert.

Dahin gehören die Bestrebungen, wie sie Herr Wilbrand und ebenso Arendt vertritt, der sie gleichzeitig von anderem Gesichtspunkte angefangen hat. Die Entwickelung ist im Gange, und wenn sie weiter fortgeführt wird, würden unsere höheren Schulen nicht immer den Vorwurf erfahren, der von der früheren Zeit herstammt: die Naturwissenschaften haben keine Methode; sie haben nur einen Gedächtnisinhalt, sie haben nur den Zweck, der Industrie oder der Nützlichkeit zu dienen, und müssen für die eigentliche Bildung des Volkes nicht so berücksichtigt werden wie die anderen Wissenschaften.

Meine Herren! Ich möchte auch bemerken, daß es mit dem biologischen Unterrichte ebenso geht, daß weiterer Ausbau stattfinden muß, und wenn davon die Rede ist, daß die Anregungen des Herrn Dr. Böttinger in bestimmte Formen gebracht werden, so finden Sie sie z. B. in den naturwissenschaftlichen Exkursionen, wie sie lange Zeit an vielen Schulen durchgeführt werden. Sie haben den naturwissenschaftlichen Unterricht in der Erinnerung, den Sie selbst genossen haben. In den fünfziger, sechziger Jahren war es möglich, daß auf dem Gymnasium vielfach nur eine Stunde Physik war und kein Experiment gemacht wurde. Wenn die Naturwissenschaften weiter entwickelt werden, sind sie im stande, auch die allgemeine Bildung zu geben, wie dies die Sprachen beanspruchen.

Ich stelle keine Anträge; ich habe ja schon manchen Antrag an die Unterrichtsverwaltung gestellt und kann nur den Wunsch aussprechen, daß die Versammlung die Ideen, die von der hohen Unterrichtsverwaltung ausgesprochen sind, unterstützen möge. Wenn das weiter geschieht, werden Unterricht und Erziehung aus dem naturwissenschaftlichen Unterricht denselben Nutzen ziehen wie aus den sprachlichen Fächern und allen übrigen.

Dr. Slaby: Nach dem Vortrage des Herrn Geheimrats Klein könnte ich eigentlich auf das Wort verzichten, da ich im wesentlichen das Gleiche ausführen wollte. Einige Bemerkungen des Herrn Ministerialdirektors Thiel verlangen jedoch eine Erwiderung.

Durch die Güte Seiner Excellenz des Herrn Ministers war ich in den letzten Wochen in der Lage, eine Reihe von höheren Schulen der Mark Brandenburg besuchen und dem naturwissenschaftlichen Unterricht in den höheren Klassen beiwohnen zu können. Die Wahrnehmungen, welche ich dabei gemacht und in einer den Herren vorliegenden Denkschrift niedergelegt habe, stehen zu den Behauptungen des Herrn Ministerialdirektors Thiel in vollkommenem Widerspruche.

Der Unterricht in den naturwissenschaftlichen Fächern, namentlich nach der methodischen Richtung hin, wird zumeist ganz vorzüglich erteilt. Das absprechende Urteil, welches wir soeben gehört haben, bezieht sich offenbar auf eine längstvergangene Zeit. Ich darf es als ein Verdienst eines hochgeehrten Mitgliedes gerade dieser Versammlung, des Herrn Direktors Schwalbe, bezeichnen, daß es ihm in mehr als dreißigjähriger Thätigkeit gelungen ist, durch vorbildliche Wirksamkeit und Anregung die Methoden des naturwissenschaftlichen Unterrichts auf eine Höhe zu bringen, um welche uns andere Länder beneiden.

Ich selbst habe vor zweiunddreißig Jahren das Glück gehabt, seinen Unterricht zu genießen und war erfreut, zu sehen, daß die von ihm schon damals mit jugendlichem Feuereifer vertretenen Ideen jetzt allgemeine Beachtung gefunden haben. Dies zur Ehrenrettung unseres naturwissenschaftlichen Unterrichts zu konstatieren halte ich für meine Pflicht.

Dr. Hauck: Meine Herren! Ich kann mich mit dem, was ich über Mathematik sagen wollte, vollständig au das anschließen, was Herr Klein ausgeführt hat. Ich hatte ferner die Absicht, noch etwas über den Zeichenunterricht hinzuzufügen, muß jedoch, nachdem die betreffenden Fragen zurückgestellt worden sind, darauf verzichten und beschränke mich auf eine kurze Bemerkung über mein Gutachten, betreffs dessen ich einem Mißverständnis vorbeugen möchte. Ich habe in dem Gutachten ausgeführt, daß es ein Fehler sei, daß der Unterricht in der darstellenden Geometrie vom Zeichenlehrer erteilt werde, er müsse vom Mathematiklehrer gegeben werden. Damit soll selbstverständlich nicht ein Mißtrauensvotum gegen die Zeichenlehrer ausgesprochen sein. Ich muß im Gegenteil meinen vollen Respekt diesem hochachtbaren Stande darüber bezeugen, daß er einen Unterricht zu erteilen im stande war, den der Mathematiker zu übernehmen nicht in der Lage war. Anträge brauche ich nicht zu stellen, da dank der neuen Prüfungsordnung die Regelung dieser Frage von selbst eintreten wird.

Der **Vorsitzende:** Es ist ein Antrag eingegangen von den Herren Harnack, Reinhardt und Schwalbe:

> Die Anregungen und Vorschläge, welche zu Frage 5 seitens der Referenten, sodann aus der Mitte der Versammlung zur Verbesserung des Unterrichtsbetriebes im Lateinischen, in den neueren Sprachen, der Geschichte, der Mathematik und den Naturwissenschaften gemacht worden sind, werden der Regierung zur Erwägung und möglichsten Berücksichtigung angelegentlichst empfohlen.

Berichterstatter **Gruhl** (Schlußwort): Meine Herren! Der Antrag entspricht durchaus dem, was von vornherein seitens der Unterrichtsverwaltung beabsichtigt war. Die Anregungen sind uns nicht neu, aber im höchsten Grade willkommen und werden von neuem geprüft werden.

Über die Methode des naturwissenschaftlichen Unterrichts kann ich den Herren die Beruhigung geben, daß die methodischen Bemerkungen zu den Lehrplänen bereits das ausgesprochen haben, was hier gesagt worden ist, und die Worte des Herrn Geheimrats Slaby bestätigen, daß es auch schon zur Ausführung gekommen ist.

Der **Vorsitzende:** Meine Herren! Ich darf wohl voraussetzen, daß Sie gegen den verlesenen Antrag einen Widerspruch nicht erheben. — Ich konstatiere die einstimmige Annahme.

Wir machen jetzt eine Pause und gehen alsdann zur Erörterung der Frage 6 über.

(Es folgt eine Frühstückspause.)

Der **Vorsitzende:** Wir kommen zu Nummer 6:

Inwieweit können an den höheren Schulen die körperlichen Übungen (Turnen, Jugendspiele, Wassersport u. s. w.) noch weiter gefördert werden?

Berichterstatter **Dr. Fleischer:** Diese Frage ist in etwas anderer Fassung schon der 1890er Konferenz vorgelegt und von dieser in der Weise beantwortet worden, daß als unerläßliche, wenn auch in ihrer Verwirklichung nach den örtlichen Verhältnissen zu bemessende Vorbedingungen für die Erfüllung der an Lehrer und Schüler zu stellenden Forderungen unter anderen bezeichnet wurden:

> die Pflege der Spiele und körperlichen Übungen, insbesondere die Verstärkung und Hebung des Turnunterrichts und die Erteilung desselben womöglich durch Lehrer der Anstalt.

Die körperlichen Übungen wurden dabei als „tägliche Aufgabe" hingestellt.

Der damalige Referent erklärte es in seinem Vortrage für wünschenswert, daß die Zahl der in jeder Woche zu erteilenden Turnstunden verdoppelt würde. Von den insgesamt vier Stunden sollten drei für das Turnen und eine Stunde für das Spiel verwendet werden.

Bezüglich des Turnens ist diese Anforderung inzwischen lehrplanmäßig erfüllt.

Es sind drei Stunden für den Turnunterricht wöchentlich vorgeschrieben. Auch die Jugendspiele haben seit jener Zeit erfreuliche Verbreitung gefunden. An vielen höheren Schulen wird jetzt eifrig gespielt, allerdings nicht an allen. Es wäre sehr erwünscht, wenn eine vierte, zum Spiel bestimmte Stunde an allen Lehranstalten eingeführt würde, und zwar womöglich als Doppelstunde an einem schulfreien Nachmittage obligatorisch, so daß alle Kinder wenigstens einmal in der Woche an einer solchen Spielstunde teilnehmen müßten.

Vorbedingung für jedes Bewegungsspiel ist das Vorhandensein eines genügend großen Platzes. Dementsprechend hat der Referent der 1890er Konferenz es als eine „logische Konsequenz" seiner Forderungen bezeichnet, daß jede Schule ihren Spielplatz haben müßte. Im Einklang hiermit hat die Unterrichtsverwaltung durch ein Rundschreiben im Jahre 1894 die Provinzialbehörden angewiesen, auf die Beschaffung ausreichender Spielplätze für die Schuljugend thunlichst hinzuwirken. Diese Forderung ist bis jetzt noch nicht überall zu verwirklichen gewesen. In einzelnen Städten sind große, für alle Schulen des Ortes gemeinsame Spielplätze beschafft worden. Wo besondere Spielplätze nicht zur Verfügung stehen, werden die Turnplätze für das Spiel zu benutzen sein. Die Garnisonorte sind in dieser Beziehung günstiger daran, als andere Städte, weil in ihnen durch das dankenswerte Entgegenkommen der Militärverwaltung die Exerzierplätze, wenigstens in der Zeit, in der sie nicht für das Militär benutzt werden, als Spielplätze für die Jugend zur Verfügung gestellt werden können. Dies geschieht zum Teil schon

jetzt, es wäre erwünscht, wenn es allgemein geschähe. Wo Spielplätze fehlen, und die Turnplätze zu klein sind, um zum Spielen benutzt zu werden, kann durch Ausflüge in Gegenden, die für den Spielbetrieb geeignet sind, den Kindern Gelegenheit gegeben werden, ihren Körper kräftig zu üben. Thatsächlich sind solche Schulausflüge schon seit längerer Zeit in Brauch. Es ist den Direktoren gestattet, an zwei Nachmittagen während des Schuljahres freizugeben und den Kindern dadurch die Möglichkeit zu einem gemeinschaftlichen Ausfluge unter Leitung von Lehrern zu gewähren. Es wäre erwünscht, diese Ausflüge bei den Anstalten, bei denen sie als Ersatz der wöchentlichen Spielstunden dienen müssen, zu vermehren.

Daß der Sport unter den Schülern zugenommen hat, namentlich der Radfahr- und Rudersport, wird von allen Seiten zugegeben. Über die Nützlichkeit des Radfahrsports sind die Urteile geteilt, nicht nur unter den Direktoren, sondern auch unter den Ärzten. Es wird gewarnt vor Übertreibung des Radfahrsports wegen etwaiger übler Einwirkungen auf die Herzthätigkeit.

Auf die Entwickelung des Rudersports an den Schulen haben die aus der Allerhöchsten Iniative hervorgegangenen Schülerregatten wesentlich eingewirkt. Auch außerhalb Berlins ist das Interesse für das Rudern in Schülerkreisen lebhafter geworden. Mehr als vierzig Schüler-Rudervereine sind inzwischen entstanden. Einer allgemeineren Ausbreitung des Rudersports steht einerseits der Kostenpunkt etwas hindernd im Wege, andererseits fehlt vielfach die zum Rudern geeignete Wasserfläche. In der Beziehung hat das Schwimmen vor dem Rudern den Vorzug, daß gebadet und geschwommen werden kann in einem Gewässer, das für das Rudern wegen der zu geringen Ausdehnung nicht den hinreichenden Raum bietet.

Für die Verallgemeinerung des Schwimmens könnte von den einzelnen Lehranstalten vielleicht noch mehr geschehen, wenn es auch kaum möglich sein wird, für jede höhere Schule eine eigene Schwimmanstalt zu beschaffen. Die Schulen könnten durch preisermäßigende Vereinbarungen mit Verkehrsunternehmungen (Eisenbahnen, Straßenbahnen u. s. w.) oder mit Badebesitzern oder durch Befreiung der Schwimmschüler vom Turnunterricht auf eine größere Verbreitung der Schwimmfertigkeit unter den Schülern nutzbringend hinwirken. Es ist außerdem in Anregung gekommen, das Schwimmen und Baden den Schülern wesentlich dadurch zu erleichtern, daß die Turnplätze thunlichst in der Nähe des Wassers angelegt und mit einfachen Badeeinrichtungen ausgerüstet werden.

Die Turnstunden sind bereits, wie ich vorhin erwähnte, lehrplanmäßig auf drei in der Woche erhöht. Die Unterrichtsverwaltung hat sich außerdem bemüht, durch besondere Maßnahmen das Turnen bei den höheren Lehranstalten thunlichst zu fördern. Es ist vorgeschrieben, daß in den alljährlich erscheinenden Schulprogrammen genaue Nachrichten enthalten sein müssen über die Zahl der Turnenden, die Zahl der vom Turnen Befreiten, die Vorbildung der Vorturner, die Gestaltung der einzelnen Turnabteilungen und die vorhandene Zahl der Schwimmschüler. Es sind sodann in einer Reihe von Universitätsstädten besondere Turnkurse eingerichtet, um die Erlangung der Turnlehrerbefähigung zu erleichtern. Es wird ferner der halbjährige Kursus an der Centralturnanstalt den Lehrern auf die Dienstzeit in Anrechnung gebracht. Die Unterrichtsverwaltung ist fortgesetzt bestrebt gewesen, die Zahl der Turnhallen und Turnplätze thunlichst zu vermehren. Leider sind in der Beziehung völlig zufriedenstellende Zustände noch nicht erreicht. Es giebt noch mehrere höhere Lehranstalten in der Monarchie, denen keine Turnhalle zur Verfügung steht; einige Schulen, es sind dies allerdings nur wenige,

besitzen noch keinen eigenen Turnplatz. Eine größere Zahl von Schulen ist gezwungen, die Turnhalle gemeinschaftlich mit anderen Anstalten zu besuchen. Jedenfalls wird die Verwaltung ihre Bemühung dahin richten müssen, daß jede höhere Lehranstalt thunlichst bald in den Besitz einer eigenen Turnhalle und eines eigenen Turnplatzes gelangt.

Außer dem Mangel an Turnplätzen und Turnhallen wird vielfach geklagt über den Mangel an geprüften Turnlehrern. Es sind eine Reihe von Vorschlägen gemacht worden, um dem Übelstande abzuhelfen. Die Sache wird wesentlich auf finanziellem Gebiete zu fördern sein, entweder durch eine bevorzugte Anrechnung der Turnstunden bei der Bemessung der Pflichtstundenzahl oder durch besondere Remunerierung des Turnunterrichts. Die Schulverwaltung ist jedenfalls bemüht, auch in dieser Richtung vorwärts zu kommen.

Um das Interesse der Schüler für das Turnen noch mehr anzuregen, sind verschiedene Vorschläge gemacht worden. Man hat gesagt, es könnte auf die Turnzensur mehr Rücksicht genommen werden bei der Beurteilung der Gesamtleistungen des Schülers. Ich glaube, daß eine Vorführung turnerischer Leistungen bei den Schulfesten, die Veranstaltung gelegentlichen Wettturnens unter den Schülern, und eine verstärkte Berücksichtigung der Turnstunden bei der Bemessung der Hausarbeiten für die folgenden Tage erheblich dazu beitragen würden, den Sinn der Schüler für das Turnen zu vermehren.

Hiernach glaube ich befürworten zu sollen, daß als Antwort auf die gestellte Frage hinsichtlich der körperlichen Übungen im wesentlichen die Forderungen von der hohen Versammlung erneut gutgeheißen werden, die schon 1890 aufgestellt sind und die ich in die These zusammenfassen möchte:

Zur Förderung der körperlichen Übungen empfiehlt es sich:

1. Die Jugendspiele zu pflegen und ihre Ausübung durch Einführung von Spielstunden und vermehrte Beschaffung von Spielplätzen zu heben,
2. dem Sport, namentlich dem Wassersport, auch fernerhin besondere Aufmerksamkeit zu schenken und
3. die vollständige Durchführung der bestehenden Vorschriften über den Turnunterricht durch Beschaffung ausreichender Turnhallen und Turnplätze, wo solche noch fehlen, durch Gewinnung einer genügenden Zahl geprüfter Turnlehrer und durch Belebung des Interesses von Lehrern und Schülern am Turnen zu sichern.

Frhr. **v. Seckendorff:** Meine hochgeehrten Herren! Infolge der an mich ergangenen Anregungen werde ich gern über diesen Punkt die Erfahrungen und Ansichten mitteilen, die innerhalb des Kadettenkorps gemacht worden sind. Wie unscheinbar nimmt sich dieser Punkt b aus unter den anderen, so hoch bedeutungsvollen Punkten der aufgestellten Fragen, und doch fordert auch er gleiche Beachtung. Denn, daß Körper und Geist zusammen gefördert werden müssen, darüber sind nicht nur Offiziere und Militärs, sondern die Lehrer ganz derselben Meinung.

Ich möchte vorausschicken, daß es ein ausgesprochener Vorteil des Internats ist, die Zeit richtig ausnutzen zu können, indem die Vormittage im wesentlichen dem wissenschaftlichen Unterricht, die Nachmittage den praktischen Übungen an-

gehören. Natürlich sind mir die Nachteile in Internaten ebenfalls bekannt, und will ich das nicht unerwähnt lassen. Aber dieser positive Vorteil tritt hier hervor, indem wir mehr als irgendwo anders Gelegenheit haben, den Geist und Körper im richtigen Verhältnis ausbilden zu können. Das geschieht nun innerhalb des Kadettenkorps in der umfangreichsten Weise, und die Erfahrungen der letzten Jahre sind recht wesentlich für die Entwicklung der körperlichen und im Zusammenhange damit der geistigen Kräfte meiner Zöglinge. Innerhalb der letzten 10 Jahre haben auch bei uns in mannigfachster Weise das Jugendturnen und das Jugendspielen sich einen besonderen Platz erobert, besonders naturgemäß an den acht Voranstalten, wo sich die Schüler in einem zarten, jugendlichen Alter befinden.

Die Übungen selbst des Jugendturnens und des Jugendspielens haben einen vorbereitenden und militärisch-erziehlichen Zweck, um zunächst körperlich kräftig und gewandt zu machen, Gesundheit, Jugend, frisches und fröhliches Wagen zu fördern.

Über die Jugendspiele möchte ich Ihnen das Urteil eines meiner erfahrensten Leiter der Voranstalten nicht vorenthalten:

> Die Jugendspiele sind für die Belebung kameradschaftlichen Zusammenwirkens und freiwilliger Unterordnung, auch für die Einwirkung auf gute Gesittung von höchstem erzieherischen Wert. Sie haben durch die Anregungen, die von dem Vorstande des Centralausschusses zur Förderung der Jugend- und Volksspiele in Deutschland Anfang der 90er Jahre ausgingen, die auch seitens des Militärerziehungs- und -bildungswesens wirksam unterstützt wurden, erneuten Aufschwung genommen. Neben den altbekannten Ballspielen sind im letzten Jahrzehnt der Fußball, der Korbball und Lawn-Tennis neu aufgenommen und finden stets reichsten Beifall.
>
> Sehr dankenswert erwies sich die Ausgabe von Regeln für das Fußballspiel; ihnen wird es zu danken sein, daß dieses öfters als gefährlich und gar als roh bezeichnete Spiel im Kadettenkorps ohne nennenswerte Verletzungen und mit Aufrechterhaltung guter Sitten fortdauernd betrieben wird.
>
> Besonders wichtig ist es, das Interesse am Spiel um seiner selbst willen zu fördern und nicht durch Preise und Prämien künstlich hervorrufen zu wollen. Es darf nicht nur um des äußeren Erfolges willen gestrebt, stets Anerkennung und Preise erwartet werden; das giebt im späteren Leben viel Enttäuschung, stete Unzufriedenheit. Gerade das Spiel muß auch dadurch erziehlich wirken, daß es dazu beiträgt, Zufriedenheit und Sichgenügenlassen zu erlangen, besonders die innere Befriedigung, mit beigetragen zu haben zu der allgemeinen Lust und Freude.

Meine Herren! Ich habe dem hinzuzufügen, daß die Beteiligung der jüngeren Lehrer von der allergrößten Bedeutung für unser Jugendturnen und unsere Jugendspiele ist, und es müßte zur Empfehlung eines jeden jüngeren Lehrers gereichen, wenn er in der Lage ist, Jugendspiele und Jugendturnen zu leiten und sich selbst daran zu beteiligen. Wie ich mir angelegen sein lassen werde, von meinem Ressort aus Anträge zu stellen, auf besondere Kurse hinzuwirken für meine Erzieher und Lehrer, so befürworte ich aus innerster Überzeugung, auch von seiten der Unterrichtsverwaltung das Auge darauf zu richten, daß es sich empfehlen dürfte jüngere Lehrkräfte dafür besonders auszubilden. Wir finden besonders bei den, in vor-

gerückten Jahren stehenden Kadetten häufig eine Art Blasiertheit gegen das Spiel; sie glauben, sich über die Sache hinwegsetzen zu sollen.

Die Art der körperlichen Ausbildung ist ja je nach dem kindlichen Alter und dem Alter des bereits herangereiften Jünglings auch individuell verschieden und hängt sehr viel von den örtlichen Verhältnissen ab. Wir treiben Gymnastik und Exerzieren, soweit es sich um eine gründliche Einzelausbildung handelt, wobei natürlich auch der Zweck verfolgt wird, die Kadetten schon von früh auf an strammen Gehorsam und Disziplin zu gewöhnen, dem Charakter der militärischen Anstalt entsprechend. Wir haben die sogenannten militärischen Spaziergänge, die mehrfach in der Woche stattfinden; sie haben auch einen erziehlichen Wert: die Schüler lernen, sich in ungezwungener Weise im Gelände zu tummeln, immerhin dabei aber die Zeit auszunutzen, vor allen Dingen fördern sie den Sinn für die Natur und machen für ihre Größe und Schönheit empfänglich. Das ist ein wichtiges Moment, daß man nicht durch die Natur hindurchgeht, sondern auch aufmerksam wird und die Konsequenzen ins Auge faßt; besonders die Älteren müssen nicht nur lernen zu beobachten, sondern auch zu vergleichen, über das Beobachtete nachzudenken und den Gründen der Erscheinungen nachzuspüren, Folgerungen und Nutzanwendungen daraus zu ziehen. Die richtige Art und Weise, derartige Spaziergänge zu leiten und interessant zu gestalten, trägt wesentlich dazu bei, in der Jugend eine Frische zu erhalten und ihren Gesichtskreis auf die späteren, wissenschaftlichen Dinge, besonders auf die Naturwissenschaften, zu leiten.

Es wird aber auch dabei gepflegt das Orientieren, Kartenlesen, Entfernungschätzen u. dergl. mehr. Es wird also nicht schematisiert, sondern auch bei dieser Gelegenheit je nach der Art und Weise, wie sich der Erzieher, der Lehrer den Spaziergang eingeteilt hat, das Vorhandene mit Nutzen verwertet.

Das Schwimmen ist bei richtigem Betriebe der Gesundheit, Frische, körperlichen Kräftigung und Gewandtheit zuträglich; das wird von den Ärzten eingehend belegt, wie die inneren Organe, die Lunge u. s. w., sich in der Wachstumsperiode am geeignetsten dabei entwickeln.

Wie bei den Schulen, so sind auch bei uns die Wintermonate dieser Art der körperlichen Ausbildung recht nachteilig. Das hat man in unserer Verwaltung berücksichtigt, indem bei allen acht Voranstalten mit einer Ausnahme jetzt große Schwimmhallen gebaut werden, in denen der Kadett im Winter und im Sommer schwimmen kann, so daß jeder als firmer Schwimmer und Taucher seinem Berufe zugeführt werden kann.

Wir haben ferner das Rudern und das Radfahren. Was das Rudern anlangt, so ist vom Regierungstisch hervorgehoben worden, welcher Wert gerade in der letzten Zeit dieser Übung beigemessen wird. Ich will das hervortreten lassen durch ein Urteil, das mir von derselben Seite zur Verfügung steht, die ich als eine für mich hochstehende Autorität anerkennen möchte. Der betreffende Leiter der Anstalt schreibt über das Rudern:

> Wenn diese Übung richtig betrieben wird, d. h. so, daß der ganze Körper zur Mitarbeit herangezogen, Ermüdung vermieden und Ausdauer erzielt wird, so ist sie, die stets in staubfreier Luft ausgeführt wird, für die körperliche Gesundheit und Entwicklung, wie für die geistige und gemütliche Erfrischung, aber auch erziehlich durch das gemeinsame und bewußte gleiche Handeln zu gleichem Zweck, durch die pflichtmäßige Unter-

ordnung und Anpassung und durch die Förderung des praktischen Blickes und Geschickes von ganz hervorragendem Wert. Sie ist für die körperliche und vorbildende militärische Ausbildung der Kadetten ebenso förderlich als das Turnen und jedenfalls das Radfahren, dem Radfahren unter allen Umständen vorzuziehen, welches auch seit 1892 im Kadettenkorps betrieben wird, und besonders in den Anstalten, die keine Gelegenheit zum Rudern haben. Jeder der Anstalten sind eine Anzahl von Armeefahrrädern überwiesen. Bei allen diesen Übungen muß aber in dem jugendlichen Alter vornehmlich darauf geachtet werden, daß sie nicht zum Sport ausarten, weil jede Übertreibung wie alle Wett- und Zeitfahrten Lunge und Herz weit mehr gefährden, als sofort oder auch nur bald in die Erscheinung tritt.

Ich warne auf das ernsthafteste vor Übertreibungen. Wir haben gesehen, daß die Ärzte bei den Aushebungen die traurigsten Erfahrungen in dieser Beziehung konstatiert haben. Für einen mäßigen Betrieb, um die schöne Natur zu durcheilen, sind die Fahrräder eine ganz prächtige Einrichtung; aber unsere Jugend im Zaum zu halten, wird vor allem die Aufgabe der Lehrer sein, denn die Gesundheit steht dabei auf dem Spiel.

Wir haben schließlich auch noch das Tanzen während des Winters. Das klingt etwas eigenartig, indessen findet es doch seine Erklärung darin, daß es nicht darauf ankommt, alle möglichen Tänze auszuführen, sondern dem jungen Mann Manieren beizubringen. Den jungen, elastischen Naturen diese Manieren beizubringen, ist ungemein wichtig für unsere Nation. Nach dieser Richtung können wir recht oft und recht nützliche Betrachtungen anstellen, wie es im Auslande aussieht.

Inwieweit sich durch unsere Art der Ausbildung auch Direktiven für die höheren Schulen in Preußen herleiten lassen, bleibt dahingestellt. Im großen und ganzen habe ich die Befriedigung, aus den Mitteilungen des Herrn Referenten zu hören, daß die Beschlüsse von 1890 noch weiter kultiviert werden sollen. Immerhin erscheint es im Lande der allgemeinen Wehrpflicht praktisch, daß die körperliche Ausbildung der Jugend nicht ausschließlich deren Gesundheit und Kräftigung dient, sondern auch militärisch vorbereitend wirkt. Insonderheit begrüße ich mit Freude, wenn wir uns an die Schulen und die Schulen sich an uns anschließen können; denn da findet sich eine Fülle von zu vergleichenden Dingen, so daß ein gegenseitiger Austausch nur von Nutzen sein kann. Ich möchte glauben, daß Turnen, Schwimmen, Rudern und Jugendspiele in fast gleicher Weise betrieben werden können, wie das innerhalb des Kadettenkorps möglich ist.

Zu dem, was ich vorhin von dem Auslande sagte, möchte ich als Beispiel die Schweiz nennen. In der Schweiz wäre das Milizwesen wohl schon längst nicht mehr möglich, selbst bei den begrenzten Aufgaben, die sich die Schweiz in der Landesverteidigung gestellt hat, wenn die Schule nicht in so hervorragender Weise das Milizsystem unterstützte. Ich habe zwei Jahre als Militärattaché in der Schweiz gelebt. Ich habe von den schweizerischen Volksschulen eine hohe Auffassung; auf ihnen beruht auch die militärische Ausbildung des Volkes. Sie gehen darin, wie ich bevorworten möchte, etwas weit; sie kommen gelegentlich in die Soldatenspielerei hinein; die Volksschulen sind aber in ihrer ganzen Art der Ausbildung dem Staate förderlich. Sogar ihre Lieder sind rhythmisch, so daß man

danach marschieren kann. Besonders tritt hervor die außerordentliche Passion der Lehrer für den Offizierstand, die ja bei uns in Preußen auch im großen und ganzen da ist. Es ist Ihnen vielleicht auch bekannt, daß einzelne Gymnasien in der Schweiz aus Patriotismus und überspanntem Gefühl, etwas ganz besonders Gutes zu leisten, sogenannte Kadettenanstalten gegründet haben, die fast in jeder Eidgenossenschaft bestehen und sich so nennen, weil sie Exerzierübungen machen und ihre Schüler auf dem Gymnasium für eine führende Stelle in der Armee vorbereiten. Das geht natürlich über das Ziel hinaus.

Zum Schlusse, meine Herren, erlaube ich mir, Ihre Aufmerksamkeit zu richten auf den hochinteressanten Vortrag, von dem Stabsarzt des Kadettenhauses in Plön, der gleichzeitig dirigierender Arzt des dortigen Johanniter-Krankenhauses ist, Dr. Ferber, „Das militärische Training und die militärische Jugenderziehung". Das ist ein ausgezeichnetes Buch, das bei uns allseitige Beachtung und Anerkennung gefunden hat.

Dr. Graf **Douglas**: Excellenz! Meine Herren! Den so sachkundigen und eingehenden Vorträgen des Herrn Generals Freiherrn v. Seckendorff und des Herrn Referenten habe ich nur hinzuzufügen, daß ich denselben vollständig beistimme. So möchte auch ich aufs entschiedenste vor Übertreibungen bei dem Sport warnen, denn mir haben hervorragende Ärzte gesagt, daß z. B. durch das Radeln schon mehr Nachteile als Vorteile eingetreten sind.

Dann sollte man danach streben, möglichst nur akademisch gebildete Lehrer und nicht Fachlehrer für den Turnunterricht anzustellen. Herr Kollege Dr. Kropatscheck hat schon in der Dezemberkonferenz darauf hingewiesen, wie angenehm ihm die Erinnerung noch sei an die Turnfahrten, die er mit solchen Lehrern gemacht; zwischen dem akademisch gebildeten Lehrer, dem ehemaligen Studenten und dem Primaner pflegt sich ein ganz anderes Verhältnis herauszubilden, als zwischen diesem und einem Fachlehrer.

Durch die Aussicht auf eine lohnende Stellung als Turnlehrer im Nebenamt wird eine Anregung gegeben werden, die in dem Geiste des Wunsches Seiner Majestät des Kaisers, daß jeder Lehrer turnen möge, wirken wird.

Was nun den Sport im allgemeinen betrifft, so wird er um so mehr zunehmen, je mehr Menschen es giebt, die nicht mehr nur für das tägliche Brot zu arbeiten haben. Da es Gott sei dank der Fall ist, daß sehr viele jetzt auch ihren Neigungen leben können, so ist es außerordentlich wichtig, unser Volk vor jeder Verweichlichung, vor jedem Leben für den Sinnengenuß zu bewahren. Das können wir aber durch den Sport am besten.

Der Wassersport hat den großen Vorzug, daß er immer in reiner, staubfreier Luft vor sich geht. Daher ist der Segelsport, der sehr kostspielig ist, berufen, in Konkurrenz zu treten mit dem Rennsport; denn das Wort von der reinen Luft bezieht sich nicht bloß auf die Atmosphäre in rein physischer, sondern auch in anderer Beziehung; wer beide kennt, wird mir zugeben, daß darin mancher Unterschied besteht. Der Segelsport hat außerdem den Vorteil, daß man ihn bis in die höchsten Lebensjahre hinauf betreiben kann. Man kann ihn betreiben, wenn man von Ruder-, Reit- und Rennsport lange hat absehen müssen.

Übrigens kann ich mich vollständig zu den Sätzen bekennen, die der Herr Referent ausgesprochen hat, und möchte nur hinzufügen, daß man sich möglichst

an das anlehnen soll, was soeben der Herr General Freiherr v. Seckendorff so beredt ausgeführt hat, daß man sich die Ziele des Kadettenkorps vorbildlich stecken soll.

Mein obiger Antrag schließt sich nun genau an den Beschluß der Dezember-konferenz an, indem ich Ihnen vorschlage, daß wir beim Turnunterricht Samariter-kurse einführen.

Meine Herren! Wir haben im Jahre 1888 im Abgeordnetenhause den Antrag gestellt, der derzeit sowohl von dem damaligen Kultusminister wie von dem Herrn Kriegsminister Bronsart v. Schellendorf I. auf das lebhafteste befürwortet wurde, auf allen Technischen Schulen und Hochschulen diese Kurse einzuführen, und es fand diese Resolution die einstimmige Annahme des Hauses. Wir haben damals uns beschränkt, um nicht zu viel auf einmal zu fordern. Aber je mehr in unserm Lande der Verkehr sich hebt, desto mehr Verletzungen kommen natur-gemäß vor, und um so mehr werden wir auch dahin gedrängt, auf diesem Gebiete thätig zu sein.

Den Antrag stelle ich nun keineswegs, um eine Pression auf die Unter-richtsverwaltung auszuüben; ich bin fest überzeugt, daß ich hier nur offene Thüren einstoßen würde, denn die Herren haben vielfach erklärt, daß sie auch auf diesem Standpunkt stehen.

Was die Thätigkeit im Frieden betrifft, so ist es außerordentlich erwünscht, daß jeder Arbeitgeber auf dem Lande, wenn Verletzungen vorkommen, seinen Arbeitern auch helfen kann; denn auf den Arzt muß man meist sehr lange warten. Nun will ich mich kurz dem geistlichen Stande zuwenden. In jeder Gemeinde wird der Geistliche hingehen, sobald ein schwerer Unfall geschehen ist, und man hofft von ihm, daß er helfen kann. Er sieht, wie das Blut immer weiter dem Körper entströmt und mit ihm das Leben. Er kennt das schöne Gleichnis vom Samariter, er hat es in allen Sprachen gelesen und es wohl schon häufig mit warmen Worten seiner Gemeinde gepredigt. Aber jetzt liegen ihm die Worte: „Gehe hin, und thue desgleichen!“ schwer auf dem Herzen! An seiner Ausbildung liegt es, daß er nicht helfen kann.

Meine Herren! Vor allem für den Ernstfall im Felde müssen wir soviel wie möglich thun, um Mannschaften genug zur freiwilligen Krankenpflege zur Verfügung zu haben. Es geschieht ja von seiten des Roten Kreuzes und der Genossenschaft für freiwillige Krankenpflege sehr viel; aber wenn auf den Gymnasien der Unterricht erfolgt, werden sehr viele junge Leute, wenn sie auf die Universität kommen, leichter geneigt sein, unseren Genossenschaften beizutreten. Gelegenheit zur Ausbildung ist in reichem Maße stets vorhanden. Die Militärverwaltung ist sehr entgegenkommend und wird gern durch Militärärzte Unterricht erteilen lassen.

So schließe ich mit der Bitte, meinem Antrage zustimmen zu wollen; denn wenn die schwere Stunde wiederkommen sollte, wo es selbst von dem Tapfersten heißt: An die Rippen pocht das Männerherz —, dann wollen wir doch unseren tapferen Söhnen auf dem schweren Wege, der für so viele der letzte ist, das Bewußtsein mitgeben, daß ein dankbares Vaterland sich längst bereit hält, die Wunden zu heilen, die für dasselbe geschlagen werden, soweit es eben in menschlicher Kraft steht.

Der **Vorsitzende:** Von den Herren Graf Douglas, Graf Kospoth, Dr. Böttinger, Dr. Slaby und Dr. Hinzpeter ist folgender Antrag gestellt worden:

Die Kommission wolle beschließen: Der Königlichen Staatsregierung zu empfehlen, es möge angeordnet werden, daß in den höheren Lehranstalten Unterweisung über die erste Hilfeleistung bei plötzlichen Unglücksfällen eingeführt werde.

Graf **v. Rospoth**: Excellenz! Meine verehrten Herren! In der glücklichen Lage, in der sich der Kommandeur des Kadettenkorps befindet, werden sich nur wenige Direktoren der Monarchie befinden. Er verfügt über technische Lehrkräfte, die uns nicht zu Gebote stehen. Ich bin Leiter einer Anstalt, welche zwischen Kadettenkorps und Gymnasium steht. Ich habe wie jenes ein Alumnat und eine Hausordnung, und durch die Hausordnung ist es mir möglich, Stunden am Tage für körperliche Spiele zu bestimmen. Die Zöglinge werden 2 bis 3 Stunden am Tage in den Garten, der acht Minuten von der Anstalt liegt, geführt und spielen die Spiele, die auch im Kadettenkorps üblich sind.

Anders sieht es bei den Stadtschülern aus, die das Gymnasium der Ritterakademie besuchen, welches zu meiner Anstalt gehört. Diese haben im Winter von 8 bis 12 und von 2 bis 4 Unterricht, im Sommer von 7 bis 11 und auch von 2 bis 4. Nachher kann sich kein Mensch mehr um sie kümmern; denn es ist niemand dazu da.

Wir haben vom Herrn Referenten gehört, daß für die Jugendspiele eine Stunde in der Woche festgesetzt ist. Das ist sehr wenig. Meiner Ansicht nach sind die Jugendspiele nur dann in großem Stile durchzuführen, wenn in der ganzen preußischen Monarchie der Nachmittagsunterricht aufgehoben wird. Daß es ohne Nachmittagsunterricht geht, sieht man daraus, daß in den Großstädten aus praktischen Gründen der Nachmittagsunterricht nicht mehr existiert und in fünf Stunden hintereinander unterrichtet wird.

(Widerspruch.)

— In Breslau ist es der Fall. Das Gymnasium muß dann dasselbe leisten, wie diejenigen Anstalten, die noch zwei Stunden Nachmittagsunterricht haben. Diese zwei Stunden zerreißen den ganzen Tag. Im Winter ist es um $^1/_2$5 Uhr schon finster; wann sollen also meine Zöglinge den Körper üben? Kann ich sie aber am Nachmittag diese Übung machen lassen, dann müssen sie abends die Schularbeiten machen. So lange der Nachmittagsunterricht im Winter existiert, kann ich sie nur unter Aufsicht in den Straßen im Dunklen spazieren gehen lassen.

Mir ist gesagt worden, daß, wenn in einer Stadt zwei gleichwertige Lehranstalten sind und eine davon der Aufhebung des Nachmittagsunterrichts widerspricht, die andere ihn nicht einführen kann. Ich habe in Liegnitz mich bemüht, an der Akademie den Nachmittagsunterricht fallen zu lassen. Das Lehrerkollegium stimmte dafür, der sonst von mir hochverehrte Herr Direktor ist ein Gegner davon, und der Direktor des städtischen Gymnasiums möchte mit seinen Lehrern sehr gern den Nachmittagsunterricht los sein. Aber er hat herumgefragt und hat eine wunderbare Antwort von den Eltern und Pensionsgebern bekommen: um Gotteswillen, thun Sie uns das nicht an, denn dann haben wir die Jungen noch zwei Stunden mehr auf dem Halse! Ich beantrage:

Es ist erwünscht, daß auf allen höheren Lehranstalten gleichmäßig angeordnet wird, daß der Nachmittagsunterricht mög-

lichst an allen Schultagen, nicht nur Mittwochs und Sonnabends wegfalle, um damit die Zeit für regelmäßige körperliche Übungen zu gewinnen.

Im Turnen sind sehr große Fortschritte gemacht, aber lange nicht genug. Das ist auch nicht gut möglich, denn es fehlt das Lehrermaterial. Es sind ja an vielen Lehranstalten technische Lehrer angestellt; diese sollen aus Sparsamkeitsrücksichten auch im Singen, Zeichnen, Schreiben und Turnen unterrichten können. Alle vier Dinge zu gleicher Zeit kann kaum einer, und da ist mir aufgefallen, daß das, was sie am wenigsten können, das Turnen ist. Ich habe dieses Frühjahr eine Studienreise gemacht, wie ich sie alle Jahre unternehme, um Anstalten zu besuchen, welche der meinigen ähnlich sind. Voriges Jahr war ich in Putbus und München, und dieses Jahr in Wien, um mir das Theresianum anzusehen. Es lacht einem das Herz im Leibe über eine solche Anstalt. Ich könnte Ihnen stundenlang davon erzählen und jeder von Ihnen würde etwas finden, was ihm gefällt: die schönsten Sammlungen, die besten Lehrkräfte.

Dort habe ich auch dem Turnen beigewohnt und Leistungen gesehen, wie sie hier auf keinem Gymnasium vorkommen. Aber warum? Die Anstalt hat vier eigene Turnlehrer, die zu weiter nichts da sind, als um Turnstunden zu geben. Es ist bei unserem Sparsamkeitssystem wohl kaum anzunehmen, daß jedes Gymnasium einen Turnlehrer bekommt; doch wäre es erwünscht, daß die jüngeren und jungen Lehrer, wie Seine Majestät vor zehn Jahren schon gesagt hat, gründlich im Turnen ausgebildet werden. Ich will keinen Antrag dahingehend stellen, weil er keine Aussicht auf Annahme hat; aber ich halte es für erwünscht, daß die jungen und dazu geeigneten Lehrer, noch ehe sie in ein Lehramt treten, bei einer Turnanstalt, am besten bei einer militärischen, zu einem Lehrkursus vereinigt werden, damit sie nachher nicht nur nach dem Buche lehren, sondern durch eigenes Beispiel.

Der **Vorsitzende**: Der Antrag des Herrn Vorredners lautet:

Es ist erwünscht, daß auf allen höheren Lehranstalten gleichmäßig angeordnet wird, daß der Nachmittagsunterricht möglichst an allen Schultagen, nicht nur Mittwochs und Sonnabends wegfalle, um damit die Zeit für regelmäßige körperliche Übungen zu gewinnen.

Dr. Böttinger: Nach den stattgehabten eingehenden Auseinandersetzungen kann ich mich kurz fassen. Ich will nur noch auf zwei Punkte von großer Bedeutung für die Jugendspiele aufmerksam machen. Erstens auf den engeren Zusammenhang zwischen Lehrer und Schüler, der durch diese Spiele entsteht. Es verliert sich das Schroffe, und es bildet sich eine größere Innigkeit der Beziehungen. Ich kann aus meiner eigenen Jugend darüber Erfahrungen mitteilen. Wie Sie wissen, ist in England das Spielen in einer Weise ausgebildet wie in keinem anderen Lande. Ferner kann ich urteilen aus den Erfahrungen, die ich in den letzten Jahren auf dem Elberfelder Gymnasium gemacht habe, welches einen großen Spielplatz hat, wohin die Lehrer zunächst mit ihren Schülern, dann auch mit ihren Familien kommen, um Spiele zu treiben. Sie bringen z. T. ihre Frauen mit und haben Lawn-tennis, Ballspiele u. dergl. eingerichtet.

Ferner möchte ich aufmerksam machen auf die Wirkung der Jugendspiele für das spätere Leben. Wir müssen streben, daß das Spielen in Fleisch und Blut der Jungens übergeht, daß sie es nicht betrachten als ein Pensum, das sie durchnehmen müssen, daß sie nicht jedesmal klagen und jammern, wenn sie auf den Spielplatz müssen, sondern daß sie es gern thun, und es fortsetzen wollen, wenn sie die Schule verlassen haben. Welche Vorteile gewährt dies Treiben der Spiele in England den reiferen Männern! Wie der eine das Rudern mit Energie weiter treibt, so treibt der andere das Cricket, das außerordentlich entwickelt und für Geist und Körper gleich förderlich ist. Cricket ist ein Spiel, bei dem man ungeheuer aufpassen muß und zu dem eine ungeheure körperliche Gewandtheit erforderlich ist.

Es wird bei uns häufig geklagt, daß die Jungen ermüdet werden. Wenn wir als Jungens nachmittags aus der Schule kamen, haben wir mit Freuden an den Spielen uns beteiligt; es war eine Erfrischung, und wir sind dann immer mit desto größerer Intensität an die Schularbeiten herangegangen.

Ich kann mich dem Antrage des Herrn Generals v. Seckendorff voll und ganz anschließen. Es ist notwendig, daß alles, was möglich ist, geschieht, um diese Spiele zu fördern, besonders aus den Gründen, die ich aus meiner persönlichen Kenntnis der Verhältnisse vorgetragen habe.

Dr. Diels: Ich kann mich den Herren Vorrednern im ganzen durchaus anschließen, aber in einigen Punkten muß ich Widerspruch erheben. Es ist wohl nicht ganz richtig, was Herr Dr. Böttinger ausführt, daß Sport, wie er in England betrieben wird, ohne weiteres als Kompensation geistiger Arbeit gelten kann. Für England können wir das zugeben, weil die geistige Anspannung dort viel geringer ist als bei uns; auf deutsche Verhältnisse den englischen Sport übertragen, würde das eine oder das andere unmöglich machen. Alles was hier vorgebracht ist, giebt, glaube ich, nicht die ganze Lösung, es fehlt noch etwas Wesentliches, was gewöhnlich übersehen wird. In der Pädagogik spielt ein Begriff eine merkwürdig geringe Rolle (als ich mich in der pädagogischen Litteratur darüber unterrichten wollte, habe ich gefunden, daß er in ungewöhnlich dürftiger Weise behandelt wird): das sind die Ferien. Als ich nach Berlin kam und mich Bonitz vorstellte, der damals auch mit Unterrichtsreformen beschäftigt war, sprach ich mit ihm über die Schwierigkeit dieser Sache. Ich sagte: „Verehrter Herr Geheimrat, für mich liegt die Schwierigkeit viel weniger in der Reform des Unterrichts als in der Reform der Ferien, und er antwortete mir: Junger Mann, Sie wissen nicht, was für ein Wort Sie aussprechen. Man kann die Schulreform zum Ziele führen, man kann die Kirchen einigen, aber die Herren über die Ferien zu einigen, das ist nicht möglich; darum reden Sie darüber nicht." Ich habe infolgedessen seit 1877 darüber nichts geredet, aber heute muß ich ein Wort darüber sagen.

Sie wissen, daß Deutschland in zwei Lager geteilt ist. Die einen behaupten: das einzig Richtige sind die Ferien mitten im Sommer, in der Reisezeit, im Juli und Anfang August; die anderen behaupten: das ist ganz verkehrt, denn wenn man in der Mitte des August nach Berlin zurückkehrt, dann kommen erst die heißen Tage. Außerdem bleibt dann nur eine kurze Schulzeit bis zu den Michaelisferien, in der dasselbe geleistet werden soll wie sonst, während die Zeit kaum genügt, um überhaupt wieder in Gang zu kommen. Die Rheinländer dagegen schwitzen im Juli mit Mannesmut und beginnen Mitte August ihre Ferien und erstrecken sie in den September hinein. Alle diese Dinge sind bekannt, und darin

giebt es keinen Ausgleich. Die Lösung ist, daß beide recht haben. Es muß nämlich eingerichtet werden wie in außerdeutschen Ländern, daß man beide Monate freigiebt, nicht zu beliebigen, sondern zu organisierten Ferien.

Nun komme ich auf das, was als Resultat dieser ganzen Erörterungen erscheinen muß. Es giebt eine Reihe von körperlichen Übungen, die innerhalb des Schulbetriebes geradezu schädlich sind. Es ist nicht erwähnt worden, aber am Hohen Tische des Ministeriums bekannt, daß die Untersuchungen, namentlich der Mediziner, ergeben haben, es sei nicht richtig, daß ohne weiteres eine geistige Abspannung durch eine körperliche gewissermaßen kompensiert wird, sondern daß im Gegenteil beides Anstrengungen sind, die sich addieren; daß es nur in gewissen Grenzen richtig ist, daß man mit Spielen und turnerischen Übungen das Plus an geistiger Anspannung wettmachen kann. Infolgedessen ist es nicht wohlgethan, in dieser Beziehung gar zu viel zu verlangen und Stunden zuzulegen, sondern alles hat sein Maß, wenn wir nicht in einen Betrieb des wissenschaftlichen Unterrichts, wie er in England ist, hineingeraten wollen.

Man sagt nun: unserer Jugend fehlt es an Frische und Anschauung, es fehlt ihr an der selbstthätigen Auffassung der Objekte, es fehlt an alledem, was nicht in der Schulstube beigebracht werden kann. Das alles kann durch ein organisiertes Reisen und einen organisierten Sport erreicht werden, wenn man die Zeit dazu hat, also innerhalb solcher, wie ich es nenne, organisierter Ferien. Da kann nun der eine ausziehen und Exkursionen machen in die Berge und dabei seinen Zeichenstift üben oder, was nicht minder wichtig ist, seine Kamera anwenden, das gehört sich jetzt auch, daß der junge Mann das lernt. Auf der Realschule kann der Junge Fabriken inspizieren; der andere kann sich auf das Wettrudern legen. Alles natürlich unter einer gewissen Aufsicht der Schule. Ich habe eine gewisse Erfahrung im Sport, weil ich und einige andere meiner Schulfreunde im Gegensatz zum Schulreglement, das es strenge verboten hatte, das Rudern im Kahn eifrig betrieben hatte, allerdings mit Schwierigkeiten. Wir mußten zu einer solchen Bootsfahrt $1^1/_2$ Stunden laufen und ebenso zurück. Was ist dabei herausgekommen? Gerudert und geschwommen haben wir den ganzen Sommer über, aber gethan in der Schule haben wir währenddessen so gut wie nichts. Nachher haben wir uns selbst hingesetzt und die Lücken im Winter ausgefüllt; die sommerliche Ausspannung ist uns da wieder zu gute gekommen.

Wie ist es denn jetzt? In den heißen Monaten Juni, Juli wird nur mit halber Kraft gearbeitet, das ist eine fast verlorene Zeit; ebenso ist es mit der zweiten Hälfte des August. Wenn man an die Stelle dieses halben Arbeitens ein organisiertes Ausbilden des Körpers setzte, wenn man wie in anderen Ländern acht Wochen Ferien gäbe und infolgedessen eine andere Einteilung des Schuljahres ins Auge faßte, dann würde sehr vielem abgeholfen, woran jetzt das Schulwesen krankt.

Ich möchte keinen Antrag stellen, obgleich er sich leicht formulieren ließe, da diese Gedanken noch nicht reif sind. Ich habe sie zum erstenmal vorgebracht; daher kann ich nicht erwarten, daß die ganze Versammlung bereits davon überzeugt ist. Aber ich möchte sie als Anregung auf den Regierungstisch legen.

Launhardt: Mit den alten deutschen Turnspielen sind in letzter Zeit die Spiele in Wettbewerb getreten, die wir aus England entnommen haben: Lawntennis, Fußball und Rudersport. Mit diesen Spielen zusammen ist eine ganze

Flut englischer Worte in unsere deutsche Sprache eingedrungen und es ist schmerzlich für einen deutschen Mann, der auf einen Jugendspielplatz kommt und die Ausrufe hört: advantage, deuce, wenn er die Zahlen hört: fifteen, thirty u. s. w. Ich möchte sagen, es ist empörend, und ich möchte bitten, daß wir unsere Jugend erziehen, deutsch zu sprechen und sie vor der albernen Gespreiztheit der Kellner und solcher Leute bewahren, die in dem Gebrauch von Fremdwörtern sich vornehm dünken. Ich habe wohl nicht nötig, die hohe Unterrichtsverwaltung zu bitten, nicht nur in diesem Gesichtspunkte, sondern überhaupt bei der Einwirkung auf die Schule dahin zu streben, daß der unnütze Gebrauch der Fremdwörter, die unsere schöne Muttersprache verunzieren, zurückgedrängt wird. Ich möchte an Herrn General v. Seckendorff die Frage richten, ob im Kadettenkorps beim Rudersport, beim Fußball u. s. w. auch die englischen Ausdrücke gebraucht werden, oder ob der feste Sinn unserer Heeresverwaltung schon Eingang gefunden hat, unnütze Fremdwörter hinauszuwerfen.

Frhr. **v. Seckendorff:** Da diese Frage direkt an mich gerichtet ist, benutze ich mit Freuden die Gelegenheit, darauf zu antworten. So sehr im Innersten meiner deutschen Seele das Gesprochene Anklang gefunden hat, so muß ich die Kehrseite der Medaille auch berühren. Ich kann Sie versichern, daß ich alles unterstütze, was zum Gebrauch der neueren fremden Sprachen führt. Es wird beim Rudern bei uns nicht englisch kommandiert, sondern deutsch; aber ich lege den allergrößten Wert darauf, daß wir von der deutschen Prüderie zurückkommen und uns auch außerhalb der Klasse für den Unterricht in allen fremden Sprachen üben. Bei allen Spaziergängen ist es mir sehr sympathisch, wenn meine Erzieher die Zöglinge französisch oder englisch anreden; ich habe mit dem allergrößten Nutzen an den Winterabenden Konversationsstunden eingerichtet. Ich versichere dem Herrn Vorredner, daß wir in jeder Weise das Deutsche hochhalten; wir können aber den Unterricht wesentlich fördern, wenn wir mehr wie bisher auch außerhalb der Klasse das Englisch- und Französischsprechen zu Nutz und Frommen der Lehrerfolge unterstützen.

Launhardt: Herr General! Das ist doch etwas ganz anderes, ob man englisch und französisch spricht, oder ob man in unsere deutsche Muttersprache völlig entbehrliche Fremdworte hineinbringt, die uns in den Augen der ganzen Welt heruntersetzen. Das Volk hat es sich gefallen lassen, daß seine Sprache so verunstaltet und verdorben ist durch fremde Ausdrücke. Ich bin kein Purist, aber es ist doch entsetzlich mit unserer Sprachmengerei geworden. Wir sind zum Glück auf gutem Wege, die deutsche Sprache in ihrer Reinheit und Schönheit wieder herzustellen. Doch es darf diese Konferenz nicht vorübergehen, ohne daß auch diese volkstümliche Seite betont wird. Das höchste Gut eines Volkes ist seine Sprache, und wer seine Sprache nicht wert hält, ist nicht wert, seinem Volke anzugehören.

Der **Vorsitzende:** Der Antrag Graf Kospoth geht in seinen Konsequenzen so weit, daß ich mich für verpflichtet halte, ihn nochmals besonders zur Erörterung zu stellen. Der Antrag will die Beseitigung des Nachmittagsunterrichts an den höheren Schulanstalten zu dem Zwecke, die dadurch gewonnene Zeit zu körperlichen Übungen zu verwenden.

Dr. Schwalbe: Der Antrag ist an sich gewiß gut gemeint, aber die Durchführung ist unmöglich. In Berlin sind wir gezwungen, Dienstags und Freitags die Stunden von 11 Uhr ab freizuhalten wegen des Konfirmandenunterrichts; es ist durchaus alles abgeschlagen, was in dieser Beziehung eine Abänderung erstrebt hat. Ferner ist die Zahl der wissenschaftlichen Stunden derart, daß im Winter, wie es früher gewesen ist, schon um 8 Uhr angefangen werden mußte, wie im Sommer um 7. Aber auch dann kommen wir am Vormittag mit der Stundenzahl gar nicht durch, wenigstens nicht mit der Stundenzahl, die wir an den realistischen Anstalten gehabt haben.

In kleineren Städten ist der Nachmittagsunterricht sogar wohlthätig; er wirkt erzieherisch. Ich glaube deshalb, daß der Antrag etwas zu weitgehend ist, und werde für meine Person nicht dafür stimmen.

Dr. Albrecht: Ein Bedenken gegen den Antrag Graf Kospoth möchte ich mir erlauben vorzubringen. Es wird an einzelnen Orten nicht möglich sein, ohne tiefen Eingriff in das Leben der Familie und der Bürgerschaft den Unterricht lediglich auf den Vormittag zu legen und den Nachmittag lediglich der Erholung und der häuslichen Arbeit zu widmen. Ich glaube daher, daß man nicht so weit gehen sollte, die Beseitigung des Nachmittagsunterrichts allgemein anzuordnen. Ich halte es allerdings sehr wohl für möglich, daß eine Bürgerschaft in Anlehnung an die Gewohnheiten der Familie und des häuslichen Lebens sich entschließt, den Unterricht der Kinder bloß auf die Vormittagsstunden allein zu konzentrieren, dann mag sie das innerhalb ihres Bereiches festsetzen, aber ich halte es nicht für angebracht, daß für den Umfang der ganzen Monarchie von der Centralstelle aus bestimmt wird: Der Unterricht wird auf die Vormittagsstunden verlegt. Ich sehe davon ab, noch die Bedenken anzuführen, die sich gegen die Anhäufung von fünf aufeinanderfolgenden Stunden erheben lassen.

Berichterstatter **Dr. Fleischer** (Schlußwort): Meine Herren! Schon in der 90er Konferenz hat die Frage der grundsätzlichen Verlegung des wissenschaftlichen Unterrichts auf die Vormittagsstunden zur Debatte gestanden. Damals wurde ein Antrag gestellt, ganz allgemein den Nachmittagsunterricht fallen zu lassen. Dieser Antrag wurde von mehreren Rednern im schulhygienischen Interesse warm befürwortet, demnächst aber abgelehnt wegen seiner zu allgemeinen Fassung. Man betonte, wie dies soeben von einem der geehrten Herren auch geschehen ist, daß man unmöglich die Verhältnisse in allen Städten gleich behandeln könne; man müsse für die Alumnate und die kleinen Städte Ausnahmen zulassen.

Hinsichtlich der Jugendspiele und der Körperpflege ist die damals aufgestellte These schließlich in der Fassung angenommen worden, die ich beim Beginn meines Vortrages mir gestattet habe vorzulesen.

Dr. Althoff: Vom Standpunkt der Konferenz von 1890 steht nichts entgegen, den Anträgen ganz und voll zuzustimmen.

(Der Antrag des Grafen Douglas wird angenommen, der Antrag des Grafen Kospoth gegen 12 Stimmen abgelehnt.)

Der **Vorsitzende**: Wir kommen nunmehr zu Frage 7:

Sind die gegen die Abschlußprüfung für neunklassige Anstalten erhobenen Bedenken begründet, und was wird eventuell zur Behebung derselben zu geschehen haben?

Berichterstatter **Tilmann**: Excellenz! Meine Herren! Die Abschlußprüfung ist keineswegs allgemein in Deutschland eingeführt; sie besteht wesentlich in derselben Weise wie in Preußen nur in neun Bundesstaaten. Dann ist sie noch in zwei Bundesstaaten für solche Schüler fakultativ, welche gewisse Berechtigungen, die an die Abschlußprüfung geknüpft sind, erlangen wollen.

Die Bedenken, die in Preußen gegen diese Einrichtung geltend gemacht werden, sind kurz folgende:

Es wird angeführt, daß das Ziel, das man bei dieser Einrichtung verfolgte, keineswegs erreicht sei. Man hoffte die Gymnasien und Realgymnasien von denjenigen Schülern zu entlasten, die die Anstalt nur zu dem Zweck besuchen, um den Einjährigenschein zu erlangen. Dieser Erfolg ist thatsächlich nicht eingetreten; im Gegenteil, die Zahl solcher Schüler auf den Vollanstalten hat eher zugenommen. Ferner wird darauf hingewiesen, daß die Abschlußprüfung geradezu geeignet sei, den Zugang zu den höheren Studien zu steigern und dadurch zur Vermehrung des Gelehrtenproletariats beizutragen. Es ist nämlich vielfach beobachtet worden, daß minderbegabte Schüler, die unter den früheren Verhältnissen die Anstalt nach dem Abschluß der Untersekunda verlassen haben würden, jetzt, wenn sie die Prüfung bestanden haben, durch diesen Erfolg sich ermutigen lassen, auf der Anstalt zu bleiben, das Abiturientenexamen versuchen und dann studieren. Sodann werden nachteilige Folgen für den Unterrichtsbetrieb behauptet. Es wird darüber geklagt, daß der Unterrichtsbetrieb in der Untersekunda durch die Vorbereitungen auf diese Prüfung sehr beeinträchtigt werde, daß den Schülern die Zeit zu ruhiger Weiterarbeit dadurch erheblich gekürzt sei. Auch klagen die Eltern darüber, daß die Jungen in diesem Alter den Aufregungen, die die Prüfung immerhin mit sich führt, noch nicht völlig gewachsen seien, daß die Vorbereitung auf die Prüfung zu einer nervösen Überreizung und zu einer Überbürdung der Schüler führe. Schließlich wird aus Lehrerkreisen darauf hingewiesen, daß die mit den Formalitäten der Prüfung verbundene Mehrarbeit die Lehrer gerade am Schluß des Schuljahres besonders belaste.

Mit Rücksicht auf diese beobachteten Nachteile, und da auch die Vorteile, die man von dieser Einrichtung erhoffte, nicht eingetreten sind, wird ziemlich allgemein die Beseitigung der Abschlußprüfung gefordert.

Es fragt sich nun, welche Änderungen diese Maßnahme in Bezug auf das Berechtigungswesen notwendig machen würde. Die Bestimmungen über die Erlangung des Einjährigenscheines würden dadurch nicht berührt werden. Die Wehrordnung schreibt bei Vollanstalten den erfolgreichen einjährigen Besuch der Sekunda vor, ohne diesen Nachweis an das Erfordernis einer Prüfung zu knüpfen. Es bleibt noch die Berechtigung zum Subalterndienst. Diese ist allerdings nach ausdrücklicher Bestimmung an das Bestehen der Abschlußprüfung geknüpft. Wenn also die Abschlußprüfung beseitigt werden sollte, müßte eine Änderung dieser Bestimmung in Aussicht genommen werden; wenn sie nicht erfolgt, könnte die Abschlußprüfung

als besondere Prüfung für diejenigen Schüler bleiben, die diese Berechtigung erstreben.

Es ist noch ein Punkt zu erwähnen. Nach den Bestimmungen der Wehrordnung ist die Erlangung des Einjährigenscheines auf einer Nichtvollanstalt von dem Bestehen einer Entlassungsprüfung abhängig. Wenn also die Abschlußprüfung an den neunstufigen Anstalten beseitigt wird, so wird der frühere Zustand wieder hergestellt, daß der Einjährigenschein an einer Nichtvollanstalt unter schwereren Bedingungen erlangt wird wie an einer Vollanstalt, und das ist wenig erwünscht. Es liegt deshalb der Gedanke nahe, ob man nicht auch die Reifeprüfung an den sechsstufigen Anstalten beseitigen soll. Es müßte natürlich, wenn eine solche Maßnahme in Aussicht genommen würde, dafür gesorgt werden, daß die Aufsicht über die Anstalten und die Kontrolle des Unterrichts erheblich verstärkt würde.

Die Änderungen, welche im Berechtigungswesen durch eine solche Maßnahme herbeigeführt würden, wären folgende: Es müßte eine Änderung der Wehrordnung stattfinden und eine Änderung der Bestimmungen, welche bürgerliche Berechtigungen an die Reifeprüfung anknüpfen. Solange dies nicht geschehen ist, könnte die Reifeprüfung im übrigen für solche Schüler beibehalten werden, welche jene Berechtigungen erlangen wollen.

Dr. Albrecht: Aus der Praxis der Schule heraus können die Bedenken durchaus bestätigt werden, die wir soeben in betreff der Abschlußprüfung vom Herrn Referenten gehört haben. Ich habe selbst vor 10 Jahren in der Dezemberkonferenz bei der Beratung der Berechtigungsfrage mitgewirkt und muß mich mitschuldig bekennen an dem Irrtum, in dem sich die ganze Konferenz bewegte, wenn sie glaubte, die Gleichheit in der Erlangung der Berechtigungen dadurch herbeiführen zu können, daß sie die Erlangung jeder Berechtigung von dem Bestehen einer Prüfung abhängig machte. Das Bestehen dieser Prüfung sollte nebenbei künftighin die Zahl der Schüler in den oberen Klassen des Gymnasiums oder des Realgymnasiums vermindern. Es sollte eine Auslese getroffen werden, die es ermöglichte, mit der kleineren Zahl, mit größerem Erfolge, mit besserer und leichterer Arbeit in den oberen Klassen der höheren Schulen zu operieren. Ich halte es für ehrlich, hier auszusprechen, daß ich mich geirrt habe, wenn ich damals von solchen Erwartungen ausgehend die Einrichtung der Abschlußprüfung mitvertreten habe.

Mir sind statistische Angaben über die Ergebnisse dieser Prüfung an den preußischen Anstalten nicht bekannt; ich habe versucht, sie mir für mein kleineres Gebiet zu verschaffen und habe gefunden, daß von sämtlichen Untersekundanern, die sich innerhalb dieses Gebietes der Prüfung unterziehen, 78% in die Obersekunda und Prima weiter aufrücken, daß von den übrigen der erhebliche Bruchteil von 15% in Handel und Wandel übergeht, und daß nur etwa 6—7% die Prüfung benutzen, um das erworbene Zeugnis zum Eintritt in den Subalterndienst zu verwerten. Wegen dieser Minorität also haben wir eine Einrichtung getroffen, die eine Majorität von 94% belastet. Ich darf bis auf bessere Belehrung annehmen, daß den mitgeteilten Zahlen allgemeine Geltung innewohnt.

Die Abschlußprüfung stellt aber nicht bloß eine Belastung dieser 94% mit den Formalitäten einer Prüfung dar, sondern auch eine Belastung der ganzen Schule durch die Vorbereitung zu der Prüfung. Es sind Verfügungen beruhigender und abschwächender Art ergangen, deren letzter Sinn ist: seid nicht zu forma=

listisch, verfahrt nicht so streng, die Prüfung ist nicht so schlimm gemeint. Solche Verfügungen helfen nicht; solange es Schüler giebt, die eine Prüfung ableisten, und Lehrer, die die Prüfung abnehmen sollen, wird immer auf die Prüfung hingearbeitet werden, und der Erfolg ist auch in diesem Falle nur gewesen, daß die Arbeit des sechsten Jahrganges unserer höheren Schulen wesentlich der Vorbereitung für diese Prüfung gewidmet wurde. Diese Vorbereitungsarbeit fällt aber in eine Zeit, in der die Knaben in der Entwicklung zur Geschlechtsreife stehen, in der sie körperlich der Schonung ganz besonders bedürftig sind. In einer solchen Zeit Einrichtungen seitens der Schule zu treffen, die ihre körperliche Gesundheit gefährden können, halte ich für äußerst bedenklich.

Es ist weiterhin durch die Einrichtung dieser Prüfung nicht bloß die Schularbeit, sondern der ganze Schulplan in seiner richtigen Reihenfolge gestört worden, denn mit Rücksicht auf die voraussichtlich am Schluß des sechsten Jahres nach bestandener Prüfung abgehenden Schüler ist eine Verschiebung eingetreten auf verschiedenen Gebieten des Lehrplans. Namentlich hat die frühere Anordnung des mathematischen Lehrplans namhafte Veränderungen erfahren in der Absicht, den abgehenden Schülern wenigstens eine Kenntnis von dem und ein bißchen Kenntnis von jenem noch mit auf den Weg zu geben. Das stört die folgerichtige Entwicklung des ganzen Unterrichts von unten bis oben hin.

Auch dem Unterricht der Obersekundaner in seiner ruhigen und stetigen Entwicklung ist durch die Abschlußprüfung der Untersekundaner Eintrag gethan, denn es ist ganz natürlich, daß der Schüler, der ein Jahr lang besonders angestrengt gearbeitet hat, sich das nächste Jahr weniger bemüht und auf den errungenen Lorbeeren ausruht. Ich bitte die Herren, sich an ihr erstes akademisches Semester zu erinnern und zu bedenken, wie sie, wie wir vielleicht alle es gemacht haben nach den Anstrengungen des Abiturientenexamens. Ähnliches wird in die Schule und schülerhafte Verhältnisse hineingetragen; die Obersekundaner ziehen mit ihrer Thätigkeit oder Unthätigkeit einen Wechsel auf die künftige akademische Freiheit.

Das alles, meine hochgeehrten Herren, führt dahin, daß wir in der Schule dringend wünschen müssen, von dieser Prüfung freizukommen, zumal da es möglich ist, sie aufzugeben, ohne daß wir gegen wesentliche Forderungen verstoßen.

Allerdings ist es nötig, daß die Allerhöchste Verordnung vom Dezember 1891 entweder abgeändert oder in ihrer Wirkung eingeschränkt wird. Das ist die Allerhöchste Ordre, durch welche die Prüfung eingerichtet und von ihrem Bestehen das Recht abhängig gemacht wird, einzutreten in alle Zweige des Subalterndienstes, für die bis dahin die Forderung einer siebenjährigen Vorbereitungsfrist notwendig war. Zur Beseitigung der Schwierigkeit giebt es zwei Wege. Der eine ist, daß die Prüfung beibehalten wird für die 6%, von denen ich vorhin sprach: dann behält die Schule eine an und für sich wenig wünschenswerte Belastung; aber sie mag sie meinetwegen tragen, denn ich rede nicht etwa der Bequemlichkeit der Schule das Wort. Wenigstens werden, wenn die Prüfung nur für die 6% der Schüler bestehen bleibt, 94%, die diese Prüfung nicht abzuleisten brauchen, weil sie nicht unter die Voraussetzung dieser Kabinetsordre fallen, von der Prüfung befreit. Der andere, konsequentere und darum auch mehr empfehlenswerte Weg wird sein, daß diese Ordre und die als Anlage erschienene Bekanntmachung des Staatsministeriums in ihrem wesentlichen Inhalte abgeändert wird und zwar dahin, daß an Stelle der Prüfung das Urteil der Lehrerkonferenz über die Reife des Schülers zur Versetzung in die nächsthöhere Klasse tritt. Der

Entscheidung darüber, welcher von beiden Wegen zu betreten ist, darf ich hier bescheidenerweise nicht vorgreifen, es kommen dabei Entschließungen des Staatsministeriums in Frage. Ich will nur die Möglichkeiten bezeichnen, innerhalb derer die Sache sich weiter entwickeln kann. Gerade weil wir hier vor einer doppelten Möglichkeit stehen, ist es nicht thunlich, mit aller Bestimmtheit die Nebenwirkungen zu bezeichnen, die ein heute hier in dieser Beziehung zu fassender Beschluß notwendig auf die sechsklassigen Anstalten, also die Nichtvollanstalten haben muß. Denn wird die Prüfung fakultativ für eine Minderheit von Schülern beibehalten, so ist es ebensogut möglich, daß die entsprechende Reifeprüfung der sechsklassigen Anstalten fakultativ beibehalten wird. Wird die Prüfung ganz und gar beseitigt für alle Untersekundaner der Vollanstalten, so ist es eine logische Konsequenz, daß sie auch ganz und gar beseitigt wird auf den sechsklassigen, auf den Nichtvollanstalten. Infolge der Unsicherheit in der Voraussetzung möchte ich heute nicht soweit gehen, Ihnen einen Antrag zur Annahme vorzuschlagen, der auf eine unbedingte Beseitigung der Prüfung auch an den sechsklassigen Anstalten abzielt, sondern ich kann nur vorschlagen zu sagen, daß darauf Bedacht zu nehmen ist, die Abschlußprüfung möglichst bald zu beseitigen und in Verbindung damit auch die Aufhebung der Schlußprüfung bei den Nichtvollanstalten ins Auge zu fassen.

Ich darf aber noch etwas hinzufügen. Nicht bloß die Aufhebung der Prüfung an den Nichtvollanstalten wird in Betracht zu ziehen sein, sondern nach meiner Überzeugung auch eine Revision der Bestimmungen über die Reifeprüfung an den Vollanstalten. In der Voraussicht, es künftig mit weniger und besseren Schülern der Obersekunda, Unter- und Oberprima zu thun zu haben, hat man 1892 wesentliche Erleichterungen der Reifeprüfung eingeführt, so daß diese Prüfung jetzt in der That kaum noch eine solche zu nennen ist.

Nun bin ich mir sehr wohl bewußt, daß es äußerst unpopulär ist, wenn man von einer Erschwerung der Reifeprüfung oder irgend einer Prüfung spricht; ich glaube das aber doch thun zu sollen, im vollen Bewußtsein der Verantwortlichkeit, die damit verbunden ist. Wenn wir künftighin mit größerer Freiheit als bisher von mehr als einer Schulgattung die Jünglinge zur Universität und zu den Technischen Hochschulen entlassen wollen, wird uns um so ernster die Pflicht erwachsen, mit gewissenhafter Prüfung festzustellen, ob Fähigkeit und Würdigkeit zum Betriebe der höheren Studien in gleichem, jedenfalls in ausreichendem Maße vorhanden sind. Ich glaube also, daß es sich empfehlen wird, in Zusammenhang mit der hier angeregten Frage in eine Revision auch der Ordnung der Reifeprüfung einzutreten, und bin der Meinung, daß bei dieser Gelegenheit manches gethan werden kann, was nicht so sehr eine Erschwerung der Prüfung, als vielmehr eine Hebung und Besserung des vorangehenden Unterrichts in sich schließt.

Ich möchte beispielsweise nur eines anführen. Wir haben nach Mitteln gesucht, um den Betrieb der neueren Sprachen in unseren Schulen zu heben. Wollte man sich dazu entschließen, die neueren Sprachen wieder allgemein verbindlich in die Reifeprüfung aufzunehmen, so würde der Betrieb des Französischen auf der Schule sicher noch ernsthafter werden; wollte man sich dazu entschließen, dem fakultativen Englisch eine Stelle in der Reifeprüfung zu geben, so würde auch dieser Unterrichtszweig mehr gepflegt werden, und wir würden ohne Zwang und ohne größeren Zeitaufwand, wenn nicht mehr Kenntnisse und Fertigkeiten, so doch eine eingehendere und förderlichere Arbeit aufzuweisen haben.

Das ist nur einer von vielen Punkten. Ich glaube die Versammlung nicht etwa mit einer erschöpfenden Übersicht dieser Punkte befassen zu sollen. Ich habe Ihnen Beweispunkte genug angeführt, um den Satz zu rechtfertigen, den ich mir erlaube Ihnen vorzuschlagen:

> Es ist darauf Bedacht zu nehmen, die Abschlußprüfung möglichst bald zu beseitigen. In Verbindung hiermit wird auch die Aufhebung der Schlußprüfung bei den Nichtvollanstalten und die Revision der Reifeprüfung bei den Vollanstalten ins Auge zu fassen sein.

Dr. Jäger: Auf die zuletzt gestellte Frage gehe ich nicht ein; ich will nur konstatieren, was die Abschlußprüfung anbetrifft, daß, seitdem darin einige Erfahrung gesammelt ist, sich niemand gefunden hat, der für diese Prüfung sich begeistert oder auch nur erklärt hätte. Ich konstatiere ferner, daß in der Litteratur kaum eine ernsthafte Kontroverse darüber stattgefunden hat, sondern daß allgemein in allen Kreisen, die mit der Abschlußprüfung praktisch Erfahrungen gemacht haben, Einstimmigkeit darüber herrscht, daß sie zum mindesten unnötig und in vieler Hinsicht schädlich sei. Alle die Gründe, die gegen die Abschlußprüfung sprechen, sind in dem Referat in sehr lichtvoller Weise dargelgt worden, und ich glaube, daß wir das weitere Verfahren sehr vereinfachen, wenn wir Se. Excellenz einfach bitten, die Frage zu stellen, ob in dieser Versammlung irgendwer ist, der für die Beibehaltung der Abschlußprüfung sprechen will. Ist das nicht der Fall, so genügt das meiner Meinung nach, die hohe Schulverwaltung über diesen Gegenstand zu informieren, und das ist doch der eigentliche Zweck dieser Verhandlung.

Dr. Thiel: Ich muß Herrn Direktor Albrecht zuerkennen, daß er nur konsequent handelt, wenn er als Gegner der Abschlußprüfung nun auch das Schlußexamen bei den sechsklassigen Schulen abschaffen will; denn wenn man erklärt: in der neunklassigen Schule ist nach sechs Jahren kein Examen zu machen, ohne den Schulplan zu zerstören und den Schulbetrieb sehr zu belästigen, dann kann man auch nicht für das Schlußexamen bei den sechsklassigen Anstalten eintreten, vor allem nicht für die Schüler, welche an eine neunklassige Schule übergehen wollen, denn für diese Schüler würden dann dieselben Übelstände im Unterricht eintreten, welche Herr Direktor Albrecht für die neunklassigen Schulen geschildert hat. Allein als Vertreter einer Anzahl sechsklassiger Schulen muß ich auf das entschiedenste dagegen protestieren, daß man an diesen Schulen Berechtigungen ohne Examen verleihen will. Es ist schon wegen aller möglichen äußeren Beeinflussungen nicht möglich, einen ordentlichen Betrieb aufrecht zu erhalten, wenn nicht am Schlusse des sechsjährigen Kursus ein strenges Abgangsexamen eintritt, mit welchem allein die Berechtigungen dieser Schule verbunden sein dürfen. Dies Abgangsexamen ist ja, wie ich hier nur kurz andeuten will, nicht nur eine Prüfung für die Schüler, sondern auch eine Prüfung der Resultate, welche die Lehrer erreicht haben.

Nun kann ich die Gründe würdigen, die von seiten der Schulen gegen die Abschlußprüfung in Vollanstalten nach sechs Jahren erhoben werden. Die Abschlußprüfung ist s. Z. geschaffen worden, um die Schule von den Leuten zu befreien, die das Einjährig-Freiwilligenrecht nur ersitzen wollen, dann aber auch, um einen scharfen Aussiebeprozeß stattfinden zu lassen, um aus den oberen Klassen die minderwertigen Elemente zu entfernen. Diese Erwartung ist freilich

sehr getäuscht worden. Ich habe mich selbst darin getäuscht, und es hat sich herausgestellt, daß gerade umgekehrt vielfach die Schüler, die das Einjährig-Freiwilligenrecht durch ein besonderes Examen erworben hatten, nun in den Augen ihrer Eltern als geistige Heroen dastanden und zu weiterem Studium veranlaßt wurden.

Meine Herren! Wenn Sie jetzt das Übel dadurch beseitigen wollen, daß Sie das Abschlußexamen abschaffen, fallen Sie aus der Charybdis in die Scylla, indem Sie das Ersitzen wieder möglich machen und von diesen Schulen eine Anzahl Schüler nach sechs Jahren entlassen, welche nicht einen in sich abgeschlossenen Bildungsgang durchgemacht haben. Man wird doch nicht sagen: was schadet es denn, wenn man solchen Leuten, die versprechen, nicht weiter zu studieren, aus Gnade und Barmherzigkeit das Zeugnis giebt, um sie los zu werden; sie haben dann wenigstens sechs Jahre Schulgeld bezahlt, und in den kleineren Provinzialstädten braucht man dieses Geld, um die Schule zu halten. Das ist ein untergeordneter Gesichtspunkt und nebenbei unlauterer Wettbewerb gegenüber den sechsklassigen Schulen, auf denen man das einjährige Zeugnis nicht ersitzen kann. Das richtige Prinzip ist: Jede Schule soll nur berechnet sein für die, die die ganze Schule durchmachen wollen, sie soll daher ihre Berechtigungen nur denen verleihen können, welche die ganze Schule mit Erfolg durchgemacht haben; die Schule ist kein Stück Zeug, von dem nun jeder nach Belieben eine Anzahl Ellen abschneidet, auch kein Wirtshaus, wo jeder nach seinem individuellen Bedürfnis auswählt, was er essen und trinken will und dann bezahlt und wieder verschwindet. Das ist theoretisch unbestreitbar; in der Praxis ergiebt sich daraus aber die Schwierigkeit, daß alle die Elemente, die, weil nur eine Schule am Orte ist, diese Schule zu besuchen oder die aus persönlichen Verhältnissen auch gegen ihren Willen vor der Zeit auszuscheiden genötigt sind, eine Stätte finden müssen, wo sie vor allem die Berechtigung zum Einjährig-Freiwilligendienst erlangen. Es giebt hiergegen freilich ein Radikalmittel, was ich aber nur leise anzudeuten wage: diesen ganzen Einjährig-Freiwilligendienst abzuschaffen; das klingt etwas revolutionär, aber es wäre nicht ungerechtfertigt. Das Einjährig-Freiwilligenrecht ist entstanden, als wir noch die dreijährige Dienstzeit hatten und als kein Mensch daran dachte, in welche weiten Bevölkerungsschichten dieses Privileg sich verbreiten könnte. Damals war es eine exklusive Sache für die höheren Beamtenschichten und kleine Kreise der Bevölkerung, während es jetzt popularisiert ist bis in weite Kreise der ländlichen Bevölkerung hinein. Ich bin im Zweifel, ob die Leute, die es damals eingeführt haben, es jetzt wieder einführen würden. Man könnte es auch jetzt nicht einfach abschaffen, sondern man müßte für die hierzu nach Bildung und Lebensstellung geeigneten Elemente die zweijährige allgemeine Dienstzeit so gestalten, daß das erste Jahr den jetzigen einjährigen Dienst, das zweite Jahr den Offiziersübungen entspräche. Doch das nur nebenbei. Ein anderes Mittel wäre, daß man diejenigen, die heute auf dem Gymnasium oder anderen Vollanstalten sind und die als Sekundaner abgehen müssen, auf die Regierungsprüfung verweist, um das Einjährige zu erwerben. Damit würde man auch noch andere Vorteile erreichen. Die Regierungsexamina zum Einjährigendienst sind jetzt ein Refugium für eine minderwertige Gesellschaft, die aus allen möglichen Pressen kommt und die sich aus verunglückten Schulkarrieren zusammenfindet. Wenn man aber dies Examen reorganisierte und wenn man alle Schüler der Vollanstalten darauf hinwiese, welche diese Anstalten nicht ganz durchmachen können, dann würde

man das Niveau dieses Examens bedeutend heben. Ich würde darin auch nicht eine so große Belästigung finden. Es könnten ja in jedem Regierungsbezirk mehrere Orte und Examinationskommissionen sein, um diese Prüfungen vorzunehmen, dann könnten die neunklassigen Schulen ihren Unterrichtsplan ohne jede äußere Rücksicht rein durchführen; sie könnten den Grundsatz aufstellen: wer zu mir kommt, soll mir auch mit Haut und Haaren angehören und nur er soll die Berechtigungen bekommen, die ich zu verleihen habe. Das würde auf den Unterrichtsbetrieb den besten Einfluß haben, während ohne das Examen manche blinden Passagiere wieder mitlaufen würden, die, nachdem sie sechs Jahre und mehr die Bänke gedrückt haben, mit einer Berechtigung entlassen werden, die sie eigentlich nicht verdient haben.

Truppel: Ich möchte wegen einer Ansicht, die ausgesprochen ist, zu meiner eigenen Information das Wort ergreifen. Wenn behauptet wird, daß die Abschaffung der Abschlußprüfung in den neunklassigen Schulen ohne weiteres auch die Abschaffung der Entlassungsprüfung in den sechsklassigen Schulen mit sich führen müßte, so weiß ich nicht, ob das ganz richtig ist. Die neunklassige Schule hat ja in den darauf folgenden Klassen immer noch die Kontrolle, was geleistet worden ist, während die sechsklassige Schule sie nicht hat.

Berichterstatter **Tilmann:** Gegenwärtig liegt bei den Nichtvollanstalten eine solche Kontrolle allerdings in der Reifeprüfung. Wenn diese Prüfung beseitigt wird, so wird ein Ersatz gesucht werden müssen, und zwar auf dem Wege häufigerer und eingehenderer Revision dieser Anstalten durch die Aufsichtsbehörden.

Der **Vorsitzende:** Die Frage ist etwas verwickelt und wird noch Gegenstand weiterer Erwägungen sein. Die Ersatzmittel, die an die Stelle der Abschlußprüfung treten müssen, bedürfen allerdings noch weiterer Erörterung; ich kann darüber zur Zeit bestimmte Entschließungen nicht fassen, zumal verschiedene Ressorts dabei beteiligt sind.

Der Antrag geht über den Rahmen der Fragestellung insofern hinaus, als er auch die Reifeprüfung bei den Nichtvollanstalten zum Gegenstande der Beschlußfassung macht. Es liegt auch sonst schon Anlaß vor, eine Revision der Bestimmungen über die Reifeprüfung in Erwägung zu nehmen. Insofern kommt uns der Antrag erwünscht.

(Der Antrag wird einstimmig angenommen.)

Wir kommen nun zu Frage 9:

Welche Maßnahmen sind, abgesehen von den oben zur Erwägung gestellten, noch sonst im Interesse des höheren Schulwesens für erforderlich zu erachten?

Dr. Kropatscheck: Meine Herren! Es sind in diesen drei Tagen viele dankenswerte Anregungen an das Unterrichtsministerium gelangt, die, wenn sie auch von den verschiedensten Seiten kamen, doch alle in ihrer Ausführung die Folge haben müssen, daß die Aufgabe des Lehrers in Zukunft eine schwerere sein wird als bisher. Es ist ja leicht, wie das gewöhnlich geschieht, sich damit zu trösten, die Methode werde eine andere, eine bessere, eine freiere werden.

Meine Herren! Erwarten Sie von einer fein zugespitzten Methode um alles nicht zu viel. Wir sind seit Jahrzehnten auf eine bessere Methode vertröstet worden; die Methode ist auch besser geworden. Aber die beste Methode ersetzt noch nicht den tüchtigen Mann. Solange Sie nicht einen tüchtigen, brauchbaren, in jeder Beziehung als Gentleman zu bezeichnenden Lehrer haben, wird Ihnen die allerbeste und ausgeklügeltste Methode wenig nützen. Ich habe Lehrer gehabt, die als Methodiker wahrscheinlich das Lächeln des heutigen Pädagogen erweckt haben würden, die aber durch die Art und Weise ihres Auftretens, durch die Liebe, mit der sie auch uns, die Schüler, zu umfassen wußten, durch die Hingabe und Aufopferung für den Beruf so vorbildlich auf uns gewirkt haben, daß wir ihnen wahrscheinlich viel mehr verdanken als den besten Methodikern unter unsern Lehrern.

Schon auf der Schulkonferenz von 1890 hat diese Frage eine große Rolle gespielt; wir wurden getröstet: die Methode wird über alles hinweghelfen. Aber es hat auch nicht an solchen gefehlt, die darauf aufmerksam machten: es kommt darauf an, den Lehrerstand zu heben.

Gestatten Sie mir, ein paar Sätze aus der Rede desjenigen Herrn zu verlesen, der damals Referent zu der Frage war, und der heute noch unter uns sitzt, des Herrn Geheimrats Dr. Hinzpeter; er sagte nämlich, daß die Lehrer auch das wahre Salz der Erde sein sollten, und fuhr fort:

> Aber das kann mich doch nicht abhalten, es tief zu beklagen, daß so viel Lehrer nach dem bekannten Gleichnis Handwerker sind, wo sie doch Künstler sein sollten, Künstler im höchsten Sinne des Wortes, die aus dem kostbarsten Stoff die erhabensten Bildwerke zu schaffen berufen sind. Aber damit sie dieses werden können, meine ich, wäre eine ganze Reihe von Dingen nötig, die im Augenblicke nur zu oft vermißt werden. Ich will hier nicht reden von der Überfüllung der Anstalten und der Klassen; das gehört nicht zu meinem Thema. Aber dazu wäre vor allem nöthig, daß die Lehrer sich selbst als einen eigenen Stand fühlten mit dem hohen Berufe der Jugendbildung, für den auch Studien und Kenntnisse nur das Werkzeug sind für die eigentliche höhere Arbeit der Erziehung, als einen Stand, der wie andere Stände mit eigenem Standesbewußtsein und eigener Standesehre sich gruppierte um einen festen Kern von Lehrerfamilien, in denen, wie in den Offiziersfamilien, die rechten Fähigkeiten, die eigensten Tugenden des Standes erblich wären.

Er schloß seine Ausführungen mit diesen Worten:

> Darin allein kann der Staat helfen, und deshalb, meine ich, ist es auch seine heilige Pflicht, daß er es thue, namentlich da er seit nun 40, seit fast 50 Jahren zu wiederholten Malen durch seine berufensten Vertreter es für seine heilige Pflicht erklärt hat, was er zu thun hätte. Worin nun die Wünsche der Lehrer bestehen in Bezug auf das Aszensionsverfahren, auf die berühmte Gleichstellung mit den Richtern der ersten Instanz, ist so unendlich oft schon beredet, beschrieben worden, daß ich mich füglich davon dispensieren kann, das nochmals hier vorzutragen. Ich beschränke mich deshalb darauf, meine These zur Berücksichtigung zu empfehlen; namentlich bitte ich für den Passus, der von der sozialen und finanziellen Stellung der Lehrer handelt, möglichst einmütig zustimmen.

Meine Herren! Das waren Worte, die in der Schulkonferenz auf allen Seiten Wiederhall fanden. Als die Schulkonferenz zu Ende ging, sprach sich vor allen Seine Majestät, unser Allergnädigster Kaiser, König und Herr, in seinen Schlußworten, die in eine Kabinetsordre gefaßt waren, dahin aus:

> Es liegt Mir am Herzen, einen Punkt zu berühren. Ich verkenne nicht, daß bei Durchführung der neuen Reformpläne erhebliche Mehrforderungen an die Leistungen der gesamten Lehrerschaft gestellt werden müssen. Ich vertraue aber ebenso ihrem Pflichtgefühl wie ihrem Patriotismus, daß sie sich den neuen Aufgaben mit Treue und Hingebung widmen werde. Dem gegenüber erachte Ich es aber auch für unerläßlich, daß die äußeren Verhältnisse des Lehrerstandes wie dessen Rang- und Gehaltsverhältnisse eine entsprechende Regelung erfahren, und ich wünsche, daß Sie diesen Punkt besonders im Auge behalten und darüber an Mich berichten.

Meine Herren! Nun wäre es ja sehr unrecht, zu verkennen, daß sich seit 1890 manches zum Besseren verändert hat. Einmal wird sich nicht bestreiten lassen, daß seitdem das Standesbewußtsein unter den Lehrern gewaltig gewachsen ist. Wenn es auch hier und da mitunter Formen angenommen hat, die nicht immer sympathisch berühren mögen, so ist es doch mit Dank zu begrüßen, daß die Lehrer wieder gelernt haben, sich als einen Stand zu fühlen, der nach jeder Richtung hin auch auf die Standesehre hält. Es wäre ferner unrichtig, nicht anzuerkennen, daß auch vieles geschehen ist, um die finanziellen und Rangverhältnisse des höheren Lehrerstandes zu verbessern. Wer wie ich selber 20 Jahre im Abgeordnetenhause Gelegenheit gehabt oder gesucht hat, über diese Dinge zu sprechen, wird dankbar anerkennen müssen, daß drei Kultusminister und ein Finanzminister vieles gethan haben, um hier bessernd einzugreifen.

Aber viel danken heißt heimlich und schließlich auch laut mehr wünschen, und dazu giebt mir nur Mut die Ausführung des Vertreters des Finanzministers, Herrn Geheimrats Dr. Germar, vom gestrigen Tage. Ich habe mit besonderer Befriedigung gehört, wie warm er eingetreten ist für die weitere Entwickelung des Reformgymnasiums. Daß die Reformgymnasien, wenn sie wirksam sein sollen, teurer sind als die bisherigen Gymnasien, darüber kann kein Zweifel sein; ich will es Ihnen gleich darlegen.

Zu den Wünschen, die die Dezemberkonferenz ausgesprochen hat — ich war damals Referent — gehörte auch die Forderung, daß kleinere Schulen und kleinere Klassen, weniger Pflichtstunden für die Lehrer eingeführt würden. Hier war es wieder höchst dankenswerterweise Seine Majestät, der geradezu aussprach, daß eigentlich eine Schülerzahl von 30 in den Klassen nicht überschritten werden dürfe. Meine Herren, das sind Wünsche, die bisher ihrer Erfüllung noch harren. Wenn Sie nun ein Reformgymnasium wie das Frankfurter sich ansehen, meine Herren: es ist ein kleines Gymnasium von, wenn ich nicht irre, wenig mehr als 300 Schülern

(Zuruf),

also von beinahe 400 Schülern. Es ist ein Gymnasium mit verhältnismäßig recht kleinen Klassen, ein Gymnasium, in dem für die Lehrer nach jeder Beziehung befriedigend gesorgt ist. Wenn Sie die großen Gymnasien, wie wir sie in Berlin haben, in ein Reformgymnasium umwandeln wollen, müssen Sie sie absolut teilen.

Riesengymnasien, wie wir sie ab und zu auch in andern Städten noch haben, eignen sich dazu nicht. Wenn wir aber kleinere Klassen haben wollen, wenn wir darauf dringen, daß die Schulen kleiner sind, und daß die Pflichtstundenzahl der Lehrer vermindert wird, so thun wir das nicht etwa, um den Herrn Finanzminister zu ärgern, oder etwa nur im Interesse der Lehrer, sondern vor allem in dem der Schüler und des Unterrichts. Je kleiner die Klassen sind und zwar mit Lehrern, die, weil sie nicht überbürdet sind und daher mit Lust und Liebe an ihr Werk gehen, mit Lehrern, die mit möglichst viel Stunden in derselben Klasse beschäftigt sind, um so besser für jene. In einer solchen Schule wird niemals über Überbürdung Klage erhoben werden.

Darum geht mein dringender Wunsch an die Finanzverwaltung, ihrerseits alles zu thun, um diese alten, noch nicht befriedigten Wünsche der Schulkonferenz von 1890 zu erfüllen, Wünsche, die nach dem, was wir gestern und heute beschlossen oder wenigstens angeregt haben, in doppelter Stärke hervortreten müssen. Es liegt sehr viel daran, daß unsere Lehrer mit Wärme, Begeisterung, Liebe, mit dem freudigen Bewußtsein: das wollen wir gern thun, — an ihre Arbeit herantreten. So lange wir aber noch Lehrer haben, die nicht ohne Grund seufzen und klagen, so lange ist nicht alles geschehen, was für sie zu geschehen hat. Das ist nicht bloß ein Wunsch der Lehrer, sondern ein Wunsch der verschiedensten Korporationen, der Schulkonferenz von 1890, des Siebenerausschusses unter voller Zustimmung des damaligen Kultusministers, — der Referent brauchte gar nicht zum Worte zu kommen, so kam ihm der damalige Kultusminister entgegen. Wenn alle diese von den verschiedensten Seiten als berechtigt anerkannten Wünsche noch nicht erfüllt sind, so hoffen wir, daß jetzt das Finanzministerium ihnen in der liebenswürdigsten Weise entgegenkommen wird.

Ich würde mich sehr freuen, wenn mir der verehrte Herr Geheimrat Dr. Hinzpeter bestätigte, daß ich mich mit dem Citat, das ich angeführt habe, nicht bloß nicht geirrt habe, sondern daß er diesen Standpunkt über den Lehrerberuf heute noch teilt.

Wenn Wünsche geäußert sind, so möchte ich auch noch einen Wunsch erwähnen, der nicht nur der meine gewesen ist, sondern auch der Seiner Majestät. Seine Majestät wies in der einleitenden Rede darauf hin, wie wichtig es sei, unsere höheren Schulen einer gründlichen, einer häufigeren Revision zu unterziehen, und zwar, wie er sagte, nicht bloß von Fachleuten, sondern auch von Vertretern anderer Ressorts. Darin liegt ein wohl zu beachtender Gedanke. Wäre das geschehen, so herrschte über die Frage der Gleichberechtigung der drei höheren Schulen eine viel klarere Meinung als heute. Dadurch würden unsere überlasteten Schulaufsichtsbehörden, von den Provinzialschulräten bis ins Ministerium hinein, entlastet und könnten sich mit dem Leben der Schule mehr beschäftigen, als es heute leider der Fall ist.

Das sind Wünsche, die unter Nr. 9 zu subsumieren sind, die in erster Linie finanzieller Natur sind, und die ich daher mit frohem Mute auch nur deshalb vorzubringen gewagt habe, weil mein verehrter langjähriger Mitkämpfer für die Hebung des höheren Lehrerstandes, Herr Geheimer Ober-Finanzrat Dr. Germar, unter uns weilt. Ich glaube, es bedarf nicht erst dieses Appells, daß er nicht bloß sein warmes Herz aufthut, sondern auch den Finanzbeutel, dessen Knopf er mit bewacht.

Meine Herren! Ich habe schon 1897 gesagt — es ist und bleibt wahr —: wenn Sie die schönsten Schulreformen machen wollen, Geld brauchen Sie vor allem dazu; sonst kommen Sie nicht von der Stelle. Darum möchte ich diese bescheidenen Worte Ihnen recht warm ans Herz legen.

Dr. Hinzpeter: Meine Herren! Nachdem Herr Dr. Kropatscheck mir die Ehre erwiesen hat, meine Worte von 1890 zu citieren, als wären sie beachtenswert, so möchte ich auf seine Frage bestätigen, daß ich heute — hätte ich die Frage zu behandeln — die Worte nicht so wählen würde. Ich würde sie wahrscheinlich etwas energischer wählen.

Es ist mir bei den Verhandlungen dieser Versammlung eine alte Erfahrung wieder ganz besonders lebhaft zum Bewußtsein gebracht worden: Daß alle sogenannten Fragen reifen, daß es immer reife und unreife Fragen in der Welt giebt. Und nun meine ich: diese Frage von 1890 über die Gleichstellung der Lehrer und der Richter war damals noch nicht ganz reif; heute bin ich aber der Meinung, daß sie fast überreif ist.

Frhr. **v. Seckendorff:** Ich bitte um Verzeihung, wenn ich als Nichtfachmann noch einmal das Wort ergreife. Ich bin nicht so vermessen, mich zum Worte gemeldet zu haben, um etwa dem zu sekundieren, was der Herr Professor Dr. Kropatscheck hier ausgesprochen hat. Ich habe aber in meinem Ressort eine Hingabe unter dem Lehrerkollegium kennen gelernt, ein edles Streben nach vorwärts, ein sich vervollkommnendes Suchen, das die höchste Anerkennung verdient. Ganz abgesehen von der Besserstellung der Lehrer im allgemeinen habe ich mich oft gefragt: wie ist den jungen strebsamen, hervorragenden Kräften zu helfen, um ihren Gesichtskreis zu erweitern und ihnen Gelegenheit zu geben, sich in ihrem Wissen noch mehr zu vervollkommnen? Wir bezeichnen das in unserem militärischen Leben mit „hervorragende Einzelhandlungen". Solcher weiß ich von einer ganz erheblichen Reihe von Lehrern eine ganze Anzahl aufzuweisen, und ich kann mich den innigen Wünschen, die in Bezug auf die Förderung unseres Lehrerpersonals ausgesprochen sind, aus der allerinnerlichsten und wärmsten Überzeugung nur anschließen. Ich habe mich oft und ernst gefragt: wie ist da zu helfen? Da kommt man natürlich auf tausenderlei wichtige und fördernde Dinge, insgesamt darauf hinauslaufend, das Ansehen und die Qualität der Lehrer zu heben, wobei immer wieder das leidige Geld eine wichtige Rolle spielt.

Wir leben in einem armen Staat und haben alle Ursache sparsam zu sein, indessen habe ich doch im Laufe meiner Thätigkeit kennen gelernt, wie jede Ausgabe in Bezug auf das Schulfach reichen Segen für das Gedeihen des Landes und unserer gesamten Bevölkerung bringt.

Wir haben über Reformen uns längere Zeit unterhalten. Es unterliegt keinem Zweifel, daß die wichtigste Reform im Personal zu suchen ist, und deshalb kann ich nur dringend wünschen, daß alle unsere Beratungen und Bestrebungen da einsetzen möchten, daß man strebsamen Kräften Gelegenheit gäbe, sich zu entwickeln. Man sollte die mittelmäßigen Kräfte auf das richtige Niveau zurückweisen und ihnen nicht die gleiche Stellung einräumen wie hervorragenden Lehrern, die die Fakultas für so und so viele Fächer sich erworben haben, womöglich gleich beim ersten Anlauf.

Ich halte es beispielsweise nicht für nützlich und fördernd, daß Lehrer ein Menschenalter in einer kleinen Stadt verleben. Wie kann jemand sich nur vervollkommnen, wenn er immer in einer kleinen Stadt lebt und hier kaum Gelegenheit hat, seine Gedanken mit anderen auszutauschen! Auch hier spielt wieder die Geldfrage eine Rolle. Es sollte den Lehrern öfter die Gelegenheit, in eine größere Stadt zu kommen, gegeben werden, und zwar nicht nur bei gelegentlichen Strafversetzungen.

Es kann nach meiner Ansicht noch manches geschehen, um die Lehrer auch ihrer Qualität nach zu heben; denn wir brauchen ein hervorragendes Personal, um die Ziele zu erreichen, die wir uns stecken. Wenn der neusprachliche Unterricht so gehoben wird, daß unsere Lehrer ins Ausland gehen, den Accent der Sprache nach einigen Jahren wieder auffrischen und sich in den Geist der Sprache hineinleben, sodaß sie ihre Kräfte in doppelter Weise einsetzen können, dann ist auch die Frage berechtigt, die das do, ut des zur vollen Geltung zu bringen beabsichtigt.

Der **Vorsitzende:** Es sind zu der Frage mehrere Anträge eingegangen. Zunächst ein Antrag, der unterzeichnet ist von den Herren Graf Douglas, Graf Kospoth, Dr. Böttinger, Dr. Slaby, Dr. Virchow, Intze und Dr. Hinzpeter und dahin lautet:

> Die Kommission wolle beschließen, der Königlichen Staatsregierung zu empfehlen, es möge dafür gesorgt werden, daß Lehrer, deren Verbleiben im Amte die Gesundheit der ihnen anvertrauten Schüler durch Ansteckung gefährdet, auch wenn sie im übrigen zur Wahrnehmung des Lehramts noch befähigt sind, beurlaubt oder in den Ruhestand versetzt werden können, ohne daß daraus für sie unverdiente finanzielle Nachteile erwachsen.

Sodann liegt von denselben Herren folgender Antrag vor:

> Die Kommission wolle beschließen, der Königlichen Staatsregierung zu empfehlen, es möge angeordnet werden, daß in den höheren Lehranstalten Unterricht für die Hygiene unter Benutzung geeigneten Unterrichtsmaterials erteilt wird.

Weiter liegt ein Antrag vor, unterzeichnet von den Herren DDr. v. Wilamowitz, Harnack, Klein, Dilthey, Diels, Mommsen und v. Bezold, der folgendermaßen lautet:

> Die Konferenz spricht den Wunsch aus, daß den Lehrern an höheren Schulen nach Möglichkeit Förderung gewährt werde, sich selbst wissenschaftlich fortzubilden, und daß ihnen die wissenschaftliche Arbeit nicht durch ein Übermaß der Berufsgeschäfte unmöglich gemacht werde.

Endlich ist ein Antrag folgenden Inhalts von den Herren Dr. Böttinger, Dr. Fischer, Dr. Klein und Graf Douglas gestellt:

> Zur Immatrikulation für das Studium der Chemie an einer Hochschule ist ebenso wie für das Studium der anderen Wissenschaften das Absolutorium einer höheren Schule erforderlich.

Dr. van der Borght: Meine Herren! Von den Anträgen, die uns eben vorgelegt sind, entsprechen die beiden ersten oder wenigstens der erste ja einem Teil der Wünsche, die hier schon vorgetragen sind. Auch ich hatte die Absicht, die mein verehrter Kollege Herr Dr. Kropatscheck mir zum Teil vorweggenommen hat, darauf hinzuweisen, daß die ganze Frage in erster Linie eine Lehrerfrage ist; ich brauche das nicht näher auszuführen. Ich bin ihm sehr dankbar, daß er die Frage angeregt hat, und bin auch Herrn Geheimrat Hinzpeter für die mir aus der Seele gesprochene Ansicht dankbar, daß die Frage schon überreif sei.

Ich hoffe, daß es gelingen wird, die schöne Kraft, die der Lehrerstand jetzt auf die Agitation für seine Interessen verwendet und verwenden muß, wieder dem Unterricht zuzuführen, und wir alle sind interessiert daran, daß es dahin kommt. Die schönsten Beschlüsse nützen nichts, wenn nicht der Geist der vollen Hingabe an die eigentlichen Berufspflichten in der Lehrerschaft lebendig ist und nach ihrer sozialen und materiellen Stellung ohne Einschränkung wirksam sein kann.

Es kommt noch eins hinzu, das, wenn ich recht verstanden habe, einer der Anträge schon andeutet: nicht bloß die Verbesserung seiner Lage, sondern auch die Verjüngung des Lehrerstandes ist notwendig. Ich meine nicht, daß wir ältere Semester mechanisch ausrangieren, sondern daß man prüft, inwieweit ein alter Lehrer noch im stande ist, den Anforderungen des jetzt vertieften Unterrichtsdienstes gerecht zu werden. Jeder kennt Beispiele, in denen Lehrer in jüngeren Jahren Hervorragendes geleistet haben, dann aber sich selbst zur Last und den Schülern zum Schaden ihr Amt haben führen müssen. Das ist eine Geldfrage; ja gewiß, alles ist bei solchen Reformen schließlich Geldfrage. Ich möchte, daß man nicht nur die materielle Stellung der Lehrer im allgemeinen, sondern auch diese Seite der Dinge ins Auge fasse.

Ich stelle keinen bestimmten Antrag. Ich bin fest überzeugt, daß die Unterrichtsverwaltung genau denselben Standpunkt einnimmt. Sie hat keinen Zweifel gelassen, daß sie in diesen Dingen weiter gehen will. Es geht freilich im Leben nicht immer so rasch, wie man es möchte. Ich mache deshalb auch niemand einen Vorwurf, auch nicht der Finanzverwaltung, daß das Erforderliche noch nicht geschehen ist. Aber jetzt sind wir in der Lage, das, was wir wünschen, im Interesse des Landes auszuführen, selbst wenn es Geld kostet, und sollten es deshalb auch thun. Das, was wir hier anlegen, wird sich für uns volkswirtschaftlich durchaus rentieren.

Dr. Dittrich: Solange ich Abgeordneter bin, habe ich mich eifrig bemüht, die Wünsche und Forderungen des höheren Lehrerstandes kennen zu lernen, und habe sie auch, soviel in meiner Kraft lag und meiner Überzeugung entsprach, vertreten. Meine letzte Rede habe ich mit den Worten begonnen: ich wünsche, daß ich das letzte Mal in die Notwendigkeit versetzt sei, diese Sache im Abgeordnetenhause vorzubringen. Nach dem, was ich heute zu meiner Freude gehört habe, darf ich wohl hoffen, daß die berechtigten Wünsche des Lehrerstandes endlich in Erfüllung gehen werden.

Was ich hier sagen wollte, hat Herr Kollege Dr. Kropatscheck mit so viel Kraft und Wärme vertreten, daß ich fürchten müßte, den Eindruck seiner vortrefflichen und völlig zutreffenden Ausführungen abzuschwächen, wenn ich darüber noch Worte verlieren wollte.

Ich möchte nur noch auf eins hinweisen, was Herr General Frhr. v. Seckendorff berührt hat. Es handelt sich wirklich vielfach um eine Personenfrage und dies auch nach einer anderen Richtung: wir müssen dahin streben, daß wieder die Söhne von besseren Familien und nicht zuletzt auch der des Lehrerstandes selbst, überhaupt begabte Knaben sich dem Lehrfache zuwenden. Davon hängt mit die soziale Stellung, die Ehre und Würde des Lehrerstandes in den Augen vieler ab, und wenn wir die Wünsche endlich in Erfüllung gehen sehen, die wir heute vertreten, wenn namentlich eine Gleichstellung der Schulmänner mit den Juristen in Gehalt und Rang erreicht sein wird, dann dürfte das auch in der That erfolgen und mit der Hebung des Standes auch die Neigung, in ihn einzutreten und darin zu arbeiten, sich steigern. Mit dem Wunsche und der Hoffnung, daß dies recht bald geschehen möge, schließe ich.

Dr. Böttinger: Meine Herren! Ich habe Ihnen einen Antrag unterbreitet, der darauf hinausgeht, daß auch für das Studium der Chemie das Absolutorium einer höheren Schule erforderlich ist. Wie ich vorgestern schon auseinandergesetzt habe, ist diese Wissenschaft die einzige, für welche das Abiturientenexamen nicht notwendig ist. Die Folge ist, daß das Studium der Chemie oft von einer großen Anzahl minder befähigter Leute ergriffen wird; die Zahl der Nichtabiturienten unter den Chemikern ist z. B. bereits auf 53 % gestiegen. Im Interesse der chemischen Wissenschaft, des Standes der Chemiker und der jungen Leute selbst, die infolge ihrer geringen Vorbildung im späteren Leben nicht in dem Maße sich entwickeln, wie sie hofften, und die dann unglücklich werden, möchte ich sie bitten, meinem Antrag, der auch von den Herren Geheimräten Fischer und Klein, also von Autoritäten unterzeichnet ist, Ihre Zustimmung zu geben.

Dr. Graf **Douglas:** Mein erster Antrag geht darauf hinaus, daß Lehrer, deren Verbleiben im Amt die Gesundheit der ihnen anvertrauten Schüler durch Ansteckung gefährdet, beurlaubt oder in den Ruhestand versetzt werden. Je mehr ein Antrag für sich selbst spricht, um so weniger hat man ihn zu begründen, und so darf ich mich kurz fassen. Wir zwingen die Eltern, die Kinder in die Schule zu schicken, und müssen deshalb verhüten, daß diese dort Gefahren ausgesetzt werden, die vermeidlich sind. Wir dürfen daher nicht dulden, daß z. B. ein schwindsüchtiger Lehrer Unterricht erteilt und die Hefte korrigiert, da schon hierdurch sehr leicht verhängnisvolle Übertragungen von Krankheitskeimen stattfinden können.

Die uns hier entgegentretenden finanziellen Schwierigkeiten dürfen wir sicher nicht unterschätzen, aber dieselben müssen bei der hohen Bedeutung dieser Frage überwunden werden.

Mit dem Beschlusse der Dezemberkonferenz betreffend Unterricht in der Hygiene in den Schulen sind wir in diesem Dezennium leider auch nicht weiter gekommen. In Frankreich hat sich diese von uns vergebens erstrebte Einrichtung sehr gut bewährt, es giebt dort sogar einen eigenen Schulinspektor für das ganze Land, und ebenso kann unser Herr Kollege Dr. Albrecht aus dem Elsaß bestätigen, daß man in dieser Beziehung auch dort erfreuliche Erfahrungen gemacht hat. — Im vorigen Jahre haben wir im Abgeordnetenhause einstimmig beschlossen, daß Kurse über Hygiene auf den Universitäten und technischen Hochschulen namentlich auch für zukünftige Geistliche und Beamte eingeführt werden möchten, und es ist sowohl der Herr Kultusminister wie auch der Vertreter des Herrn Finanzministers hierfür

eingetreten. In gleichem Sinne habe ich mir nun erlaubt, den vom Herrn Minister verlesenen Antrag hier zu stellen.

Ein Hauptpunkt, den ich aus dieser Materie herausgreifen möchte, ist der Alkoholismus, den Moltke als einen der größten Feinde Deutschlands bezeichnet. In den Idiotenanstalten sind 80 % der Insassen Kinder von Potatoren; in Irrenanstalten machen diese selbst 25 % aus. In der Verbrecherstatistik, namentlich in Fällen der Auflehnung gegen die Staatsgewalt, überall begegnen wir dem unglückseligen Alkoholismus. Dem würde aber nach Pettenkofer und anderen bedeutenden Autoritäten mit großem Erfolge entgegengetreten werden können, wenn man in den Schulen Gelegenheit nähme, im naturwissenschaftlichen Unterricht in dieser Richtung zu belehren und den jungen Leuten namentlich auch Modelle vorzuführen, aus denen sie sehen, was aus den Organen eines gesunden Menschen wird, wenn er dem Alkoholismus verfällt. Am eindringlichsten reden hier allerdings Spirituspräparate, aber auch mit den gewöhnlichen Modellen ließe sich sicher schon viel erreichen. Dieselben werden beim Unterricht des Sanitätspersonals unserer Armee längst mit bestem Erfolge verwendet.

Daß selbst ein sehr tief eingewurzelter Alkoholismus niedergekämpft werden kann, hat uns der jetzige Vizepräsident des Staatsministeriums, Herr Dr. v. Miquel, der damalige Oberbürgermeister von Osnabrück, an der ihm unterstellten, sehr bedeutenden Belegschaft gezeigt. Die gleiche Beobachtung machen wir an Norwegen, das früher obenan in der Reihe der Alkoholkonsumenten stand und jetzt die letzte Stelle unter denselben in Europa einnimmt.

Marschall Trivulzio sagte: zum Kriegführen gehört Geld, Geld und nochmals Geld. Dasselbe gilt auch vom Kriege gegen das Elend der Menschen. Aber bedenken wir vor allem, wie durch die Fortschritte der Hygiene sich der Volkswohlstand gehoben hat, und welche Nachteile es in volkswirtschaftlicher Beziehung hat, wenn man hier zu unrechter Zeit Geld spart. Wir müssen hier wie stets erwägen, in welchem Verhältnis die Opfer zu den zu erhoffenden Erfolgen stehen. In dieser Beziehung möchte ich nur folgendes Beispiel anführen: Die Cholera hat in Hamburg nach der Schätzung des dortigen Senats einen Schaden von 280 Millionen Mark verursacht. Wäre eine Million rechtzeitig verwandt worden, so hätten diese vielen Millionen erspart werden können, und es wären vor allen Dingen 8000 Menschenleben erhalten worden. Die Krankheiten in Deutschland kosten an Arzt und Apotheker jährlich 530 Millionen Mark. Was sind demgegenüber die Kosten, mit denen wir es hier zu thun haben? Wenn es uns gelingen würde, die Sterblichkeitszahl auch nur um eins weiter pro Mille herunterzudrücken, so würden die Kosten für die Medizinalreform durch die ersparten Begräbniskosten allein schon gedeckt werden. In dem Etat des Kultusministeriums sind wir in zehn Jahren von 95,5 auf 139,5 Millionen gekommen, in der Medizinalverwaltung von 1,6 auf 2 Millionen.

Sehr wichtig ist es sicher, daß unsere Beamten einen Begriff von den Ansprüchen der öffentlichen Gesundheitspflege schon auf der Schule bekommen. Ich bin hier einer von den wenigen, die nicht die Ehre haben, preußischer Beamter zu sein und darum darf ich mich ganz offen aussprechen. Es giebt wohl in der Welt keinen Beamtenstand, der sich mit dem unsrigen an Pflichttreue, Tüchtigkeit und Integrität messen kann, aber gerade deshalb ist es doppelt unsere Pflicht, dafür zu sorgen, daß für diesen hochachtenswerten Stand endlich das privilegium flebile beseitigt wird, über Sachen ein Urteil abgeben zu müssen, für welches ihm

die Vorbildung fehlt. Gerade die neueste Gesetzgebung stellt in dieser Beziehung sehr große Ansprüche an Beamte. Aber auch an die Inhaber von Ehrenämtern werden große Anforderungen gestellt, überall ist vorgesehen, daß die Laien mit eingreifen sollen, daß Gesundheitskommissionen gebildet werden u. s. w. Wir müssen also auf Unterweisung auch derer bedacht sein, die später keine Universität besuchen.

Sicher ist es nur eine Frage der Zeit, wann sich diese Richtung Bahn bricht; aber ich würde es sehr bedauern, wenn, wie es bereits geschehen ist, die Initiative nur von der Landesvertretung ausgehen würde; denn das ist der Autorität der Regierung unstreitig nicht zum Vorteil.

Dr. Harnack: Excellenz! Meine Herren! Es ist eine Frage, die gestern bereits erledigt worden ist, für die ich mir einige Minuten Gehör erbitte. Wären wir eine rein parlamentarische Körperschaft, so würde ich sie nicht noch einmal vorbringen. Wir haben sonst alle Fragen, die wir besprochen haben, mit großer Majorität oder Einstimmigkeit entschieden. Gestern dagegen sind wir in der Frage der Verstärkung des lateinischen Unterrichts an den Realgymnasien auseinandergegangen. Das beruhte — wenigstens was meine Person betrifft, und einige Herren, mit denen ich zusammen nach Hause gegangen bin, haben es ebenso empfunden — wohl auf einer nicht vollständigen Information.

Der einzige vollkommen Sachverständige in dieser Frage ist Herr Direktor Dr. Schwalbe. Dieser hat erklärt, daß, um auch nur das Maß von Latein zu erreichen, welches dem Realgymnasium vorgeschrieben ist, eine Verstärkung der Stundenzahl (indessen nicht höher, als sie schon früher bestanden hat) nötig sei. Herr Geheimrat Hauck, dem eine dreißigjährige Erfahrung zur Seite steht, hat erklärt, daß die Realgymnasien die beste Vorbereitung für unsere polytechnischen Hochschulen seien. Wenn diese Herren nun sagen: wir haben eine derartige Verstärkung nötig, so müssen wir, nachdem die drei Anstalten gleichgestellt sind, ihrem Wunsche entsprechen — in derselben Weise, wie sie uns in Bezug auf das Griechische und in anderen Fragen nicht nur vollständig freie Hand gelassen, sondern auch für uns gestimmt haben.

Dies halte ich im Interesse unserer Versammlung und auch aus dem Grunde für geboten, damit nicht der Schein entstehe, als ob wir *eine* Schule unter den drei gleichgestellten Anstalten anders behandelt hätten als die übrigen. Das hieße aber ein Fragezeichen zu ihrer Existenz stellen, — das mag der Einzelne im stillen thun —,

(Professor Mommsen: Das steht schon lange da!)

aber zur Zeit bestehen diese Anstalten; wir haben sie ausdrücklich gleichgestellt und wir wollen sie erhalten. Wenn also die Vertreter der Realgymnasien sagen: wir haben eine Verstärkung durch erhöhte Stundenzahl nötig, so müssen wir sie ihnen auch zugestehen. Wir brauchen sie ja nicht absolut zu gewähren, sondern können es alternativ ausdrücken, nachdem wir gestern beschlossen haben, daß die Verstärkung im Rahmen der bisherigen Stundenzahl stattfinden soll.

Dixi et salvavi animam meam. Ich habe, und zwar nur für meine Person, dies erklärt, weil ich den gestrigen Beschluß für einen vorschnell gefaßten halte und bedaure. Hierbei will ich bemerken, daß die Art der Verteidigung der Forderung durch Herrn Direktor Schwalbe es mir erschwert hatte, ihn zu verstehen. Wird meine Anregung — einen Antrag will ich nicht stellen — nicht aufgenommen,

so soll es wenigstens von meiner Seite ausgesprochen und gehört worden sein, daß ich dem Realgymnasium in seinen Grenzen die Ausgestaltung, die es selbst verlangt, wünsche und meinerseits, soweit ich mitzuwirken habe, auch gewähre.

Der **Vorsitzende:** Inzwischen sind noch zwei Anträge eingegangen, die Ihnen Herr Gerichtsassessor Tilmann mitteilen wird.

Tilmann: Der eine Antrag ist von den Herren Reinhardt, Münch, Diels und v. Wilamowitz gestellt und lautet folgendermaßen:

> Um den englischen Unterricht an den humanistischen Gymnasien zu fördern, erscheint es empfehlenswert, bei den Reifeprüfungen den Schülern freizulassen, ob sie sich im Französischen oder im Englischen wollen prüfen lassen.

Der zweite Antrag ist von Herrn Dr. Kropatscheck eingereicht und hat folgenden Wortlaut:

> 1. Es ist darauf Bedacht zu nehmen, daß der höhere Lehrerstand den Richtern erster Instanz in seinen Besoldungsverhältnissen, wenn auch eine mechanische Gleichstellung in dieser Beziehung nicht erforderlich erscheint, doch möglichst angenähert wird, da durchgreifende Gründe für eine wesentliche Ungleichheit in der Bemessung der beiderseitigen Gehälter nicht bestehen.
>
> 2. Es ist im Interesse einer gedeihlichen Entwicklung der höheren Schulen dringend erforderlich, daß die Aufsicht durch häufigere und eingehendere Revisionen eine nachdrückliche Verstärkung erfährt.
>
> 3. Die Beschlüsse der Dezemberkonferenz von 1890 über die Beschränkung der Höchstzahl der Schüler in den einzelnen Klassen werden in Erinnerung gebracht.

Dr. Germar: Excellenz und hochverehrte Herren! Ich stehe unter dem Eindruck, daß es vielleicht einem Mißverständnis unterliegen könnte, wenn ich gegenüber der sehr ernsten Anforderung, die bei Beginn der Beratung an die Finanzverwaltung gerichtet wurde, mich ganz schweigend verhielte. Ich bitte daher, mir wenige Worte zu gestatten.

Bisher ist die Finanzverwaltung der Überzeugung gewesen, daß seit dem Jahre 1890, in welchem die Dezemberkonferenz stattfand, keine Kategorie von Beamten im preußischen Staate in dem Maße in ihrer äußeren Lebenshaltung gehoben worden ist, wie dies für die Lehrer an höheren Schulen geschehen, und daß die von letzteren besonders betonte Gleichstellung mit den Richtern im wesentlichen durchgeführt ist. Sie wollen mir verzeihen, wenn ich die Auffassung ausspreche, daß ich heute keinen entscheidenden Grund gehört habe, welcher mich bestimmen könnte, diese Auffassung als unzutreffend zu erachten. Vielmehr muß ich bekennen, daß der Herr Finanzminister in seiner ganzen Dienstführung in hervorragendem Maße sein Interesse an der Hebung des Standes der Lehrer an den höheren Unterrichtsanstalten bethätigt hat. Wenn der Herr Finanzminister in einzelnen Fällen nicht alle geltend gemachten Wünsche erfüllt hat, was ja überhaupt

keiner Kategorie von Beamten gegenüber möglich ist, so ist dabei jedenfalls nicht die Auffassung leitend gewesen, daß der Herr Minister etwa den Stand der Lehrer geringer schätzte als den Stand irgend welcher anderer akademisch gebildeter Beamten, seien es Richter, seien es Oberförster, seien es Baubeamte. So groß im übrigen auch das Interesse für die Hebung des Lehrerstandes ist, so kann doch auf der anderen Seite nicht unbeachtet bleiben, daß alsbald Berufungen vieler anderer Beamten erfolgen würden, wenn in der Gestaltung der äußeren Lebensverhältnisse der Lehrer wieder eingreifende Änderungen erfolgen sollten. Gestatten Sie mir, daran zu erinnern, daß soeben erst nach außerordentlich langwierigen und schweren Kämpfen die allgemeine Besoldungsverbesserung der Lehrer und Beamten durchgeführt wurde, und daß gerade die Frage wegen der Einordnung der Lehrer im Verhältnis zu den Richtern und anderen Beamten außerordentlich schwierig gewesen ist.

Ich bitte Sie daher, gegenüber dem Drängen aus der Mitte der Konferenz auf weitere Erhöhung des Diensteinkommens der Lehrer auch die von mir hervorgehobenen Bedenken nicht ganz außer Augen zu lassen.

Frhr. **v. Funck:** Nachdem Herr Professor Harnack die Frage der Verstärkung des lateinischen Unterrichts auf den Realgymnasien wieder aufgenommen hat, bitte ich um die Erlaubnis, ihm antworten zu dürfen.

Zunächst möchte ich sagen, daß es mir fern gelegen hat, irgend etwas zu begünstigen oder hervorzurufen, was den Bestand des Realgymnasiums gefährden könnte. Die Militärverwaltung ist besonders interessiert, daß das Realgymnasium nicht bloß bestehen bleibt, sondern auch blüht und gedeiht. Unser Kadettenkorps hat Anschluß an das Realgymnasium, und zwar gerade an diese Schulart, weil sie den Zwecken des Kadettenkorps, das nicht isoliert bleiben darf, am besten entspricht.

Nachdem ich dies vorausgeschickt habe, darf ich die Gründe wiederholen, aus denen ich Sie gestern gebeten habe, einer Verstärkung des lateinischen Unterrichts nicht zuzustimmen. Es ist für mich als Soldaten, der ich erst seit zwei Jahren in dem Militärbildungs- und Erziehungswesen stehe, ja schwer, einem Fachmanne wie Herrn Direktor Dr. Schwalbe gegenüberzutreten.

Ich habe mir erlaubt, gestern auszuführen, ich müsse allerdings anerkennen, daß der lateinische Unterricht am Realgymnasium noch einer Verbesserung und Verstärkung bedürfe, aber diese Verstärkung sei nach meinen sehr sorgfältig gebildeten Erfahrungen nicht in einer Vermehrung der Stundenzahl, sondern darin zu suchen, daß man die Methode verläßt, die jetzt im lateinischen Unterricht gehandhabt werde und die verhängnisvoll wirken müsse, indem sie das Eindringen in das Wesen und den Geist der Sprache erschwere. Ich habe mich dahin geäußert, daß, wie jetzt die Lektüre betrieben werde, es ganz unmöglich sei, zu einem leidlichen Verständnis der Sprache zu gelangen; bei solchem Betriebe der Lektüre ginge das grammatische Verständnis nicht vorwärts, sondern rückwärts. Sodann habe ich mir darauf hinzuweisen erlaubt, daß eine Verbesserung eintreten könne, wenn das Interesse an diesem Unterrichte erweckt, wenn dem Realgymnasium klargelegt würde, daß seine Schüler in diesem Fache ebenso lernen müßten wie in Englisch, Mathematik u. s. w. Solange mir nicht bewiesen werde, daß mit diesen Mitteln nicht auszukommen sei, um eine Verbesserung des lateinischen Unterrichts herbeizuführen, so lange müßte ich meinerseits auf das Lebhafteste widerraten, eine Vermehrung

der Stundenzahl eintreten zu lassen, und zwar aus dem Grunde, den die Unterrichtsverwaltung im Jahre 1891 in ihrer Denkschrift angegeben hat, — nämlich daß jede Vermehrung des lateinischen Unterrichts nachteilige Folgen für die Realwissenschaften, also gerade für diejenigen Wissenschaften haben müsse, die das Realgymnasium im Gegensatz zum klassischen Gymnasium in erster Linie zu treiben habe. Die Richtigkeit dieses Hinweises erhellt daraus, daß Herr Direktor Dr. Schwalbe sich ausdrücklich dagegen verwahrt hat, daß etwa der Unterricht in der Mathematik oder in den Naturwissenschaften verkürzt würde; eine solche Verkürzung dürfe nur bei den neueren Sprachen eintreten.

Meine Herren! Wie ist die Anregung zu einer Verstärkung des lateinischen Unterrichts entstanden? Vermutlich sind die betreffenden Lehrer gefragt worden. Ich bin aber überzeugt, wenn die anderen Lehrer gefragt worden wären, ob es wünschenswert oder zweckmäßig wäre, eine Verstärkung des Unterrichts in Mathematik, Geschichte oder den neueren Sprachen eintreten zu lassen, so würden auch diese bejahend geantwortet haben. Jeder Lehrer, gerade der tüchtigste, wird der Meinung sein, daß in dem Fache, welches er vertritt, mehr geleistet werden kann und mehr geleistet werden muß, und daß, soviel Mühe er sich auch gegeben hat, nicht soviel erreicht ist, wie er sich wünscht.

Wir müssen doch zunächst versuchen, die bisherigen Unterrichtsziele, die ich nicht im geringsten verkürzt sehen möchte, in der bisherigen Stundenzahl zu erreichen; nach meinen Erfahrungen ist nicht erwiesen, daß die bisherige Zahl der Stunden, wenn sie nur besser verwandt würden, nicht genügte, um das Ziel zu erreichen. Deshalb bitte ich, an dem bisherigen Beschluß festzuhalten. Wenn die Freiheit gegeben wird, den lateinischen Unterricht auf Kosten der neueren Sprachen zu vermehren, so würden, davon bin ich überzeugt, die neueren Sprachen, bei denen der Unterricht wirklich einer Verbesserung bedarf und keine Verkürzung zuläßt, leiden, und es würde dadurch der Bestand des Realgymnasiums eher gefährdet als gefördert werden.

Dr. Harnack: Ich spreche meinen Dank dafür aus, daß man mir in dieser eigentlich schon erledigten Frage das Wort nicht abgeschnitten hat. Ich glaube, es genügt, es ausgesprochen zu haben, daß in dieser Frage, bei der eine Differenz obwaltet, doch in dieser Versammlung kein anderes Sentiment besteht als das, dem Realgymnasium auf seinen Grundlagen die Mittel zu gewähren, die es braucht, um seine Zwecke nach eigenem Gutbefinden zu erreichen. Ich bitte, daß dieser Punkt, auf den ich per abusum zurückgekommen bin, hiermit für erledigt erachtet wird.

Dr. v. Wilamowitz-Möllendorff: Da dieser Punkt wohl als endgültig abgesetzt angesehen werden darf, so unterlasse ich es, ähnliche Gedanken, ein ähnliches peccavi wie Herr Professor Harnack auszusprechen, und beschränke mich auf den Antrag, welcher von einer Anzahl meiner Kollegen von der Universität und mir — vielleicht würden es alle Herren gethan haben, wenn ich den Antrag allen hätte vorlegen können — gestellt ist im Interesse der Wissenschaftlichkeit des höheren Lehrerstandes.

Der Antrag besteht aus zwei Teilen.

Der eine geht die Selbstfortbildung des Lehrers an. Wir sind der Überzeugung, daß wir einen gedeihlichen Unterricht ohne eine ständig arbeitende und

nicht in die Routine übergehende Lehrerschaft nicht erhalten können, daß diese Routine aber unausbleiblich ist, wenn die Lehrer nicht dauernd mit der wirklichen, lebendigen Wissenschaft in Verbindung bleiben. Wer die Lehrer oder einen großen Teil von ihnen kennt, der weiß, daß sie trotz ihrer gegenwärtigen Überbürdung, nachdem sie am Tage sechs Stunden gegeben haben, sich am Abend noch hinsetzen und schwere zusammenhängende Gedanken verfolgen.

Aber es kann nicht genügen, daß die Lehrer sich selbst unter Opfern fortbilden, sondern es muß ihnen auch eine Förderung nach der Richtung hin werden, wie dies jetzt z. B. in den Ferienkursen geschieht, die sich namentlich auf mathematisch-naturwissenschaftlichem Gebiete vorzüglich bewährt haben. Ich habe in Göttingen das Urteil meiner Kollegen, die diesen Ferienkursen feindlich gegenüberstanden, sofort geändert gesehen, sobald sie mit der Lehrerschaft Berührung hatten.

Ich habe nun Gelegenheit gehabt, einen Einblick in die archäologischen Kurse zu thun, und habe die Überzeugung gewonnen, daß in ihnen einige Lehrer eine tüchtige Förderung erhielten. Aber im allgemeinen hatten diese Kurse einen stark ornamentalen Charakter, weil die Zeit nicht reichte. Ich bin in Italien den Kursen amtlich nachgegangen und habe Gelegenheit gehabt, die Reisen von Gymnasiallehrern, die hierzu vom archäologischen Institut angeregt waren, einmal auf ihren Wert zu prüfen. Ich habe nicht umhin gekonnt, dem vorgesetzten Ministerium zu berichten, daß ich diese Reisen für zwecklos und für eine Belastung der dortigen Beamten erachten müsse. Ganz vereinzelt habe ich nur von Lehrern, die mir bekannt waren, gehört: wir hatten von unserer vorgesetzten Behörde Urlaub und konnten daher noch einen Monat länger bleiben; da haben wir denn von unserer Reise etwas gehabt. Es hat keinen Wert, daß man eine Herde zusammentreibt und mit ihr durch die Museen pilgert, und es wird dadurch, daß man einmal einen dreiviertelstündigen Vortrag hört, eine Aufmunterung kaum empfangen. Etwas anderes ist es ja, wenn die Herren, die dauernd in Naturwissenschaften arbeiten, hinkommen und neue Instrumente sehen; sie finden sich, durch ihre Studien vorbereitet, rasch mit diesen zurecht. Das ist ein Unterschied gegenüber den Monumenten, die uns zunächst rätselhaft bleiben, die ein vereinzeltes Glied einer Kette bilden, wo das einzelne Glied meist gar nichts Ordentliches lehrt. So sehr ich nun auch sagen muß: es ist dies ein Ansatz, so muß ich andererseits mich doch dahin aussprechen: derartige Ansätze sind so, wie sie sind, auch nach der finanziellen Seite nicht gerechtfertigt.

Was hier zunächst anzustreben ist, ist folgendes: Man muß dem Lehrer, der da arbeitet, damit er nicht zu einem bloßen Routinemenschen wird, welcher seine Stunden giebt und am Abend Skat spielt, nicht erst dann Urlaub — Badeurlaub — geben, wenn er sich kaput gearbeitet hat, sondern man muß ihm diesen Urlaub schon vorher bewilligen, wenn er noch lernfähig ist. So wurden, um ein Beispiel anzuführen, in der dänischen Zeit in Schleswig an Lehrer Stipendien vergeben, und noch jetzt wird im Königreich Bayern eine Anzahl Stipendien an Gymnasiallehrer vergeben, die im Amt sind. Manche von ihnen sind mir im Süden begegnet; nicht alle machten den Eindruck, daß man sie nach der Würdigkeit ausgewählt hatte. Ich habe manche Fühlung mit den Arbeitenden an den Gymnasien und habe eine Achtung, einen Respekt vor der Energie, welche die jungen Leute entwickeln; ich habe manche, die zwanzig Jahre lang meine Mitarbeiter an demselben Gegenstand gewesen sind, in ihrer Weiterbildung verfolgt. Gebe man den

Leuten doch Gelegenheit, daß sie, worauf ihr Streben doch gerichtet ist, sich einerseits selbst und dann auch für ihren Beruf besser ausbilden.

Weiter aber müssen wir, die wir uns Mühe geben, in den Wissenschaften zu arbeiten und die Arbeit zu organisieren, uns oft sagen: Menschen sind schon da, aber sie sind nicht disponibel. Es wird uns die Erfahrung nicht erspart, daß jemandem, der wissenschaftlich arbeiten und ein Programm über einen wissenschaftlichen Gegenstand schreiben will, von seinem vorgesetzten Direktor gesagt wird: das ist oben nicht erwünscht; schreiben Sie über einen schultechnischen Gegenstand. Das betreffende wissenschaftliche Schriftstück erscheint dann nicht; die statt dessen veröffentlichte Makulatur über die Aussprache des Lateinischen in Quinta oder Quarta ist inzwischen, abgesehen von den amtlichen Exemplaren, wohl schon in ihre Elemente zurückgekehrt.

Ehedem hatte die Schule doch auch etwas davon, daß es wissenschaftlich arbeitende Leute waren, die in ihr thätig waren. Als ich unter Lehrern gestanden habe, waren es nicht einer oder zwei an der Schule, sondern mehr als ein halbes Dutzend, die in der Wissenschaft gezählt wurden. Was bedeutete das an einer Schule! Was bedeuteten die Charakterköpfe, die ich Ihnen auf dem Bilde des Lehrerkollegiums, das mir heilig ist, zeigen könnte, gegenüber den gleichmäßigen Arbeitern, die in der Agitation stehen und dahin streben, als Assessor des Schulamts bezeichnet zu werden und den Rang eines Rates vierter Klasse zu bekommen! Das wollen wir nicht gut heißen, so sehr ich auch das, was Herr Dr. Kropatscheck ausgesprochen hat, mir zu eigen mache. Aber wenn einer schwer belastet ist — und er soll schwer belastet sein, wozu ist er denn ein preußischer Beamter? — und nebenbei der Wissenschaft dient, die doch auch eine Ehre des deutschen Namens und des deutschen Volkes ist, dann verkümmere man ihm das nicht, dann erkenne man an, daß das, was er thut, auch der Schule zu gute kommt.

Wenn einer von diesen Männern dann vielleicht eine Persönlichkeit ist, die etwas der Welt ferner lebt als jemand, der nebenher Vorsitzender eines Kegelklubs ist, dann möchte ich an meine lieben Lehrer und an meine Schule zurückdenken und Ihnen sagen: wir haben Lehrer gehabt, die, wenn der Direktor nicht so verständig gewesen wäre und die übrigen Vorgesetzten das nicht auch eingesehen hätten, koramiert worden wären, weil der Tertianer vor ihnen keine Achtung haben konnte; sie konnten keine Disziplin halten. Der Tertianer ist ein Rüpel und hat ein Recht dazu. Aber wenn der Lehrer aus einer höheren Klasse uns dann gegenübertrat, und wir von ihm wußten: das ist ein wissenschaftlicher Mann, das ist der Mann, der — sagen wir — den Preis der Berliner Akademie der Wissenschaften gewonnen hat, das ist ein Mann, bei dem die Studierlampe nicht ausgeht — ich erinnere auch an einen andern, der nervöses Zucken im Gesicht und einen Medusenkopf hatte —, dann zog das auch bei der Schule, dann hatte die Jugend auch Respekt vor dem, was in dem Manne steckt, nicht vor seinem äußeren Schneid, sondern vor der Macht seiner Persönlichkeit.

Legen Sie also ein Wort ein für die, welche in der Schule stehen und mitarbeiten wollen an der Wissenschaft und vergönnen Sie es ihnen auch. Ich zweifle ja nicht, es hat weder Se. Excellenz noch irgend einer der Herren, die hier sitzen, die Absicht, im Prinzip diese Dinge anders zu halten. Aber in der Praxis sehen sich die Dinge vielfach anders an, und es giebt auch andere Persönlichkeiten. Ich bitte ja um weiter nichts als darum, daß Sie den Lehrern erlauben zu arbeiten. Dieses Arbeiten um Gotteslohn verkümmern Sie ihnen bitte nicht.

Dr. Münch: Ich hatte die Hoffnung, zu Beginn der Erörterung von Frage 9 sprechen zu können, und beabsichtigte allerdings, eine erhebliche Menge von Wünschen zu äußern. Die meisten oder wichtigsten derselben sind nun bereits von beredter Seite vorgetragen. Und so will ich mich darauf beschränken, meinerseits gewissermaßen nur die Überschriften zu einigen Desiderien zu geben.

An mehr als einem Punkte ist Erhöhung der Freiheit in der methodischen Bewegung der Lehrer zu wünschen. Jetzt ist die Kontrolle manchmal derart, daß gute Lehrer mit sehr schätzenswerten Absichten sich durch die ihnen auferlegten einseitigen Normen gelähmt fühlen.

Ebenso wäre es sehr wünschenswert, daß man Lehrern, die tüchtig sind, Gelegenheit gäbe, auch zur Ergänzung ihrer wissenschaftlichen Bildung in gewissen Zeiträumen Urlaub zu nehmen, und nicht bloß dann, wenn es sich um Krankheit handelt. Das Ausland geht uns in dieser Hinsicht zum Teil rühmlich voran.

Die vorhin ausgesprochene Forderung, es müßten die Provinzialschulräte die Anstalten reichlicher revidieren können, führt mich vielmehr auf das Bedürfnis, daß die Provinzialschulkollegien fester zu organisieren wären, damit die Arbeit der einzelnen Räte wirklich ineinander greife. Jetzt arbeiten sie vielfach nur nebeneinander; die Behörde ist oft durchaus kein organisches Ganze. Die Vermehrung der Stellen thut es nicht, diese ist meines Erachtens zum Teil schon zu weit getrieben. Es läßt sich eine innere Organisation denken, die eine wertvollere Einwirkung auf das Leben der Schule ermöglicht.

Endlich möchte ich noch den Wunsch aussprechen, ob nicht in bestimmten Zeitabständen eine Konferenz ähnlich der jetzigen, namentlich auch von Provinzialschulräten, zusammentreten könnte, damit das Ministerium regelmäßig und in lebendigerer Weise, als durch Berichte, die Erfahrungen und Anschauungen aus dem Lande vernimmt, und damit die einzelnen Mitglieder der Aufsichtsbehörden über die sie berührenden Fragen ihre Gedanken persönlich austauschen können. Die „Wissenschaftliche Deputation“, die vor etwa hundert Jahren in Preußen ins Leben gerufen wurde, könnte in freier Weise wieder aufleben.

Alle diese Wünsche möchte ich hier, wie gesagt, nur als eine Art von Überschriften niedergelegt haben, in der Hoffnung, daß sie ein freundliches Gehör finden, wenn es mir vergönnt wird, dieselben persönlich bei den Herren des Ministeriums zu vertreten.

Zum Schlusse möchte ich noch eins nicht unterdrücken: es thut mir leid, daß Se. Excellenz der Herr General v. Funck auch bei den Realgymnasien so ungünstige Beobachtungen hinsichtlich der lateinischen Kenntnisse gemacht hat. Ich kenne nicht wenige dieser Anstalten, bei denen die Ergebnisse durchaus nicht so unbefriedigend sind. Jedenfalls kann aber Methode allein hier nicht helfen, sondern es bedarf auch der rechten Organisation, also namentlich derjenigen Verdichtung des Unterrichts auf den oberen Stufen, von der ich früher gesprochen habe.

Dr. Fischer: Herr Graf Douglas hat es mir in meiner Eigenschaft als Mitglied des Kaiserlichen Gesundheitsamtes nahe gelegt, mich über seinen Antrag bezüglich des hygienischen Schulunterrichts zu äußern. Der berufene Sachverständige dafür wäre in diesem Kreise Herr Geheimrat Virchow. Da er nicht anwesend ist, mag die Aufgabe dem Chemiker zufallen. Was die Verbreitung hygienischer Kenntnisse betrifft, so unterliegt es keinem Zweifel, wie Herr Graf Douglas bereits angedeutet hat, daß dieses am besten durch die Schule geschehen könnte. Im

Anschluß an chemische und biologische Erscheinungen lassen sich die Grundzüge der Volkshygiene recht gut auseinandersetzen und dadurch auf leichte, fast spielende Art den Schülern Kenntnisse beibringen, von denen sie und später ihre Familien Nutzen ziehen werden. Ich kann daher den Antrag des Herrn Grafen Douglas nur aus vollster Überzeugung unterstützen.

Diese Gelegenheit will ich benutzen, um als Mitglied des Kaiserlichen Gesundheitsamts noch eine andere Pflicht zu erfüllen. Die hygienische Seite der Schuleinrichtungen ist im Laufe der Debatte nicht berührt worden. Bei der Schulkonferenz vom Jahre 1890 hat man gerade diesem Punkt eine besondere Aufmerksamkeit geschenkt und besonders die Überbürdungsfrage sehr ernsthaft diskutiert. Diesmal habe ich den Eindruck gehabt, daß man mehr der gegenteiligen Anschauung zuneigt, und es nicht für bedenklich hält, den Schülern wieder eine größere Arbeitslast aufzubürden. Dagegen möchte ich im Interesse der Schulhygiene und der allgemeinen Hygiene Protest erheben. Ich bitte deshalb die Schulverwaltung von den vielen Anregungen, die gestern und heute hier gegeben wurden, nur soweit Gebrauch zu machen, als es ohne Vermehrung der Unterrichtsstunden geschehen kann. Erst wenn die Mittelschulen uns die jungen Leute nicht allein mit gebildetem Geiste, sondern auch mit gesundem Körper zur Universität bringen, sind ihre Aufgaben ganz erfüllt. Wir Vertreter der Naturwissenschaften, der Medizin und technischen Wissenschaften wissen am besten, daß zur Ausübung des Berufs vor allen Dingen auch ein gesunder und kräftiger Körper nötig ist.

Schließlich will ich nicht verabsäumen, auch meinerseits den Leistungen unserer Schulen Anerkennung zu zollen. Ich habe vielleicht mehr als irgend ein anderer in diesem Kreise Gelegenheit, Vergleiche zwischen unseren deutschen Studierenden und solchen aus dem Auslande anzustellen; denn die chemischen Laboratorien werden zumal hier in Berlin von fast allen Nationen der Welt besucht. Und da kann ich zu meiner großen Freude meine Erfahrungen dahin aussprechen, daß unsere Studenten mit normaler Schulbildung die besten sind und voraussichtlich auch bleiben werden.

Gerade aus diesem Grunde müssen wir aber großen Wert darauf legen, daß die deutschen Studierenden aller Kategorien die geistige Reife haben, welche durch die Absolvierung einer neunklassigen Schule gegeben wird. Deshalb möchte ich der Schulverwaltung auch den Antrag Böttinger bezüglich der Vorbildung der Chemiker warm empfehlen. Denn nur wenn unsere Wissenschaft dauernd mit gut vorgebildeten Schülern versorgt wird, ist die heutige Blüte der Chemie und der chemischen Industrie in Deutschland auch für die Zukunft gesichert.

Dr. Kropatscheck: Es würde mich drängen, dem Herrn Geheimen Oberfinanzrat Germar nochmals meinen Dank dafür auszusprechen, daß er uns so liebenswürdig geantwortet hat, aber es ist schon spät geworden, und so will ich es wagen, hier mit einem griechischen Citat zu schließen:

Ἔστι καὶ σιγᾶς ἀκίνδυνον γέρας.

Dr. Reinhardt: Ich möchte mir zu dem von mir eingereichten Antrag nur wenige Worte erlauben. Die Anerkennung der Wichtigkeit des Englischen ist heute von allen Seiten erfolgt. Wir haben uns überzeugt, daß das Englische mindestens dieselbe Bedeutung wie das Französische hat. Auf dem humanistischen Gymnasium kommt das Englische jetzt nicht zu seinem Recht; im Französischen dagegen muß jeder bei der Reifeprüfung sich einem Examen unterziehen. Ein weiteres Fach

obligatorisch zu den Prüfungsgegenständen hinzuzufügen, ist bedenklich. So bezweckt denn der Antrag, den Unterricht im Englischen dadurch zu unterstützen und dem des Französischen gleichzuordnen, daß man den Schülern freistellt, ob sie sich im Englischen oder im Französischen prüfen lassen wollen. Der Beschluß würde nur eine weitere Ausführung dessen sein, was heute Morgen beschlossen worden ist.

Der **Vorsitzende:** Es ist niemand mehr zum Worte gemeldet. Die Diskussion ist geschlossen. Wir kommen zur Abstimmung.

(Bei der Abstimmung werden die beiden Anträge Graf Douglas und Genossen mit überwiegender Mehrheit angenommen.

Der Antrag v. Wilamowitz und Genossen wird einstimmig angenommen.

Der Antrag Dr. Böttinger und Genossen wird mit überwiegender Mehrheit angenommen.

Der Antrag Dr. Reinhardt und Genossen wird mit überwiegender Mehrheit angenommen.

Der Antrag Dr. Kropatscheck wird in seinen beiden ersten Punkten einstimmig, in seinem letzten Punkte mit überwiegender Mehrheit angenommen.)

Meine Herren, damit wäre die Frage 9 abgeschlossen und wir können nunmehr zur Frage 10 übergehen:

Inwieweit werden die zur Frage 1 bis 9 ergehenden Entscheidungen zu Änderungen in dem bisherigen Systeme der höheren Schulen führen?

Ich gestatte mir dazu die Bemerkung, daß diese Frage 10 eigentlich mehr ein Internum der Unterrichtsverwaltung ist, und daß darüber wohl hinweggegangen werden kann, wenn nicht der eine oder der andere der geehrten Herren Wert darauf legt, sich noch besonders zu dieser Frage zu äußern. Wenn letzteres nicht der Fall ist, so verzichtet mein Herr Referent mit meiner Billigung auf das Wort, und wir würden, wenn nicht von seiten der geehrten Versammlung noch irgend welche Vorschläge und Wünsche zur Sprache zu bringen sind, am Ende der Beratung angelangt sein.

Da niemand mehr das Wort ergreift, so nehme ich an, daß Sie nunmehr damit einverstanden sind, daß ich die Verhandlungen schließe, und so wollen Sie mir noch einige Schlußworte gestatten.

Meine verehrten Herren! Ich schließe unsere dreitägige Beratung mit demselben Gefühl, dem ich Ausdruck gegeben habe, als ich vorgestern die Ehre hatte diese Verhandlungen einzuleiten, mit dem Gefühl aufrichtigsten Dankes dafür, daß die Herren die Güte gehabt haben, hier zu erscheinen und die Unterrichtsverwaltung in so wirksamer Weise in ihren Entschließungen zu unterstützen. Das ist keine Schmeichelei, die von mir ausgesprochen wird. Es ist das Gefühl, welches von meinen verehrten Herren Kollegen des Ministeriums dahin geteilt wird, daß wir aus den Verhandlungen außerordentlich wertvolle Anhaltspunkte für die weiteren verantwortlichen und folgenschweren Maßnahmen schöpfen, daß wir Ihnen zu dem innigsten Danke dafür verbunden sind, daß Sie in so opferwilliger, ich darf es

sagen, echt preußischer Hingebung uns bei unserer Aufgabe unterstützt haben, daß Sie in so erleuchteter, formvollendeter, tief durchdachter und ausgezeichneter Weise uns das Material dargeboten haben, welches die wesentlichsten Stützpunkte für die weiteren Beschlüsse der Unterrichtsverwaltung bilden wird.

Der Dank richtet sich an die Vertreter der höchsten gelehrten Kreise des Vaterlandes, die uns die Ehre ihrer Anwesenheit erwiesen haben; er richtet sich namentlich auch an die verehrten Herren der militärischen Erziehungs- und Bildungsinstitute, die in so lichtvoller Weise uns wertvolle Einblicke in die Verwaltung ihrer Anstalten gegeben haben; weiter aber an die verehrten Herren, die mitten in der Praxis stehen und ihre wertvollen Erfahrungen hier kundgegeben haben; er richtet sich endlich an alle diejenigen Herren, die die Güte gehabt haben, sei es durch schriftliche Gutachten, sei es durch mündliche Vorträge, auf den besonderen Wunsch der Unterrichtsverwaltung hier das Wort zu ergreifen und uns wohlvorbereitete Vorschläge zu machen.

So ist denn auch die Hoffnung für mich als den Chef der preußischen Unterrichtsverwaltung begründet, daß die Beratungen einen erfolgreichen Ausgangspunkt für die weitere Behandlung dieser Fragen bilden werden, die ja auch in der Öffentlichkeit ein besonderes Interesse in Anspruch nehmen, die seit einer Reihe von Jahren im Vordergrunde der öffentlichen Erörterungen, namentlich auch der parlamentarischen Verhandlungen stehen.

Ich persönlich bin zu besonderem Danke deshalb verbunden, weil ich zum Teil als Neuling in dieses weite und schwere Ressort eingetreten bin. Wenn mir auch eine Reihe von praktischen Erfahrungen als früherem, zehnjährigem Leiter eines preußischen Provinzialschulkollegiums zur Seite stehen, so stehe ich nicht an zu sagen, daß mein bisheriges Urteil durch die dreitägige Verhandlung gewissermaßen vervollständigt, ergänzt und geläutert worden ist. Und so lassen Sie mich endlich der Hoffnung Ausdruck geben, daß die Beratungen dieser drei Tage dazu beitragen mögen, unsere Unterrichtsverwaltung in einer Weise zu gestalten, die dem Vaterlande zum Besten, Gott zur Ehre gereicht und den erhabenen Intentionen Seiner Majestät des Kaisers und Königs entspricht.

Dr. Mommsen: Ich glaube, der älteste in dieser Versammlung zu sein, und in dieser bescheidenen Eigenschaft — ich kenne eine andere Qualität nicht, die mich sonst dazu berechtigte — darf ich wohl unserm Herrn Vorsitzenden für die wohlwollende und energische Leitung der Geschäfte den Dank abstatten. Alle Wünsche, die er für das Wohl unseres Vaterlandes und unseres Schulwesens ausgesprochen hat, werden sicherlich von allen Teilnehmern der Versammlung, wie verschieden sie auch sonst denken mögen, geteilt. Wir alle hoffen, daß unter der Leitung des gegenwärtigen Herrn Ministers diese Absichten, soweit es möglich ist, ihrem Ziele näher geführt werden.

III.

Anlagen.

Vorbemerkung.

Bei der Vorbereitung der Schulkonferenz hatte die Unterrichtsverwaltung von einer größeren Zahl von Verwaltungsbeamten ihres Ressorts, von Schulmännern, Gelehrten und anderen für das Schulwesen interessierten Persönlichkeiten zu verschiedenen von ihr festgestellten Fragen gutachtliche Äußerungen eingefordert, die in der Form von Referaten und Korreferaten druckfertig abgeliefert werden sollten. Nachträglich sind dieselben Fragen noch anderen Persönlichkeiten ohne jene Bedingungen zur Beantwortung vorgelegt worden. Ein Teil dieser Berichte wurde vervielfältigt und den Mitgliedern der Schulkonferenz als Material zur Verfügung gestellt. Auch waren die ihr vorgelegten Fragen durch Erläuterungen noch näher begründet.

Von diesen Gutachten kommen hier nur die zur Veröffentlichung, welche sich auf den Unterrichtsbetrieb selbst beziehen, und zwar alle diejenigen, deren Drucklegung von vornherein in Aussicht genommen war, von den übrigen die, welche den Konferenzmitgliedern zugänglich gemacht worden sind.

Von den Erläuterungen zu den Fragen sind alle die beigefügt, deren in den Verhandlungen Erwähnung geschehen ist.

A.

Der griechische Unterricht auf dem Gymnasium.

U. v. Wilamowitz-Möllendorff.

Zwischen der Bedeutung, welche die griechischen Studien in der Wissenschaft immer mehr gewinnen, und dem Nutzen, den dieser Lehrgegenstand auf der Schule stiftet, ist ein unleugbares Mißverhältnis. Die Sprachwissenschaft hat in den letzten Jahrzehnten erkannt, daß nicht das Sanskrit, sondern das Griechische die wichtigste Sprache für die Erkenntnis des Sprachbaues überhaupt ist; andererseits hat sie den Bau dieser Sprache völlig durchsichtig gemacht, während das Latein in der Laut- und Formenlehre ziemlich so schwierig geblieben ist, wie es war. Die geschichtliche Forschung hat gezeigt, daß der Orient, zum Teil schon der jüdische, dann Syrisch und Armenisch, Arabisch, ja Indisch, unter griechischem Einflusse steht. Die Theologie begreift täglich mehr, daß das Christentum aus dem zeitgenössischen Hellenentum verstanden werden muß, und in rastloser Zusammenarbeit mit der Philologie gewinnt sie herrliche neue Ergebnisse. Die Philosophie hat Cicero und Horaz durch ihre griechischen Vorlagen ersetzt. Die Medizin und Naturwissenschaft besinnt sich auf die Begründer aller ihrer Disziplinen: ihre Geschichte zu erforschen ist kaum begonnen, aber daß das Ergebnis ähnlich sein wird, wie es für Astronomie, Mathematik und Geographie feststeht, unterliegt keinem Zweifel; in diesen hat die moderne selbständige Forschung eine engere Fühlung mit der griechischen genommen und dieser selbst neue Aufschlüsse entlockt. Das Recht, das öffentliche und das Privatrecht ganz gleichermaßen, sprengt die engen Schranken des Corpus iuris, seit das syrische Rechtsbuch, die uralten Gesetze von Kreta (älter als die XII Tafeln) und die Masse der ägyptischen Urkunden bekannt sind. Demgegenüber lernt der Abiturient immer noch nichts als einige wenige Dichtungen und Prosawerke kennen, die um ihres Kunstwertes willen schon zu Ciceros Zeit für klassisch galten. Von der Sprache hat der Abiturient nicht so viel gelernt, daß er diejenigen Schriften lesen könnte, die ihn wissenschaftlich interessieren und sich nicht übersetzen lassen: dies gilt insbesondere für die philosophische und wissenschaftliche Litteratur, aber auch von der historischen, und selbst von der attischen Poesie.

Das ist nicht erfreulich und kaum erträglich, aber es findet seine Erklärung in der geschichtlichen Entwicklung des griechischen Unterrichtes. Soweit dieser im XVI. Jahrhundert überhaupt in den Lehrplan der deutschen gelehrten Schulen Eingang fand, geschah das wesentlich in protestantischen Kreisen, und die Hauptabsicht war oder ward doch bald, daß das neue Testament im Originale gelesen

würde. Der Erfolg ist zwei Jahrhunderte lang recht kümmerlich gewesen, auch für die Theologie. Der Gedanke, in die griechische Litteratur selbst einzuführen, lag eigentlich noch J. M. Gesner fern, dessen Chrestomathie vor 150 Jahren dem Unterrichte zuerst ein besseres Substrat gab. Erst der Aufschwung der großen Zeit unserer eignen Litteratur macht mit dem Griechischen Ernst; man glaubt, daß in den großen Werken der Dichtung und Beredsamkeit ewig gültige und absolut vollkommene Vorbilder gegeben seien; die Interessen sind ganz wesentlich humanistisch-aesthetisch; danach wird die Wahl getroffen. Die Poesie steht unbedingt im Vordergrunde, die Philosophie tritt zurück (sie war wissenschaftlich vor Schleiermacher noch unentdeckt, und dieser hatte auf die Gestaltung des Unterrichts keinen Einfluß), das neue Testament wird aus Abneigung gegen die plebejische Sprache ganz abgestoßen. Aber die Sprache und zwar die klassische, soll möglichst entsprechend dem Lateinischen bewältigt werden. Wieder hat ein Lesebuch, von dem trefflichen Fr. Jacobs, bedeutenden Anteil an der Reform, wenn es auch nur auf die Anfänger berechnet war. Die Primaner sollten ihre Texte mehr oder minder philologisch bewältigen. Diese Grundlage ist bis heute beibehalten; aber die Philologie hat selbst dazu beigetragen, die Erfolge zu beeinträchtigen. Es galt als unwissenschaftlich, etwas anderes als vollständige Schriftsteller zu lesen, und da man die Unterschiede der klassischen Sprache von den Nachahmern studierte, verdrängte man alles unklassische aus der Schule, zuletzt den Arrian, an dem Krügers Schulausgabe freilich mehr die unattischen Wendungen gerügt als die Größe Alexanders gezeigt hatte. Der Kreis der Schriftsteller wurde immer mehr eingeengt. Die alte, eigentlich auf die Hegelsche Ästhetik gegründete Bevorzugung des Sophokles ist ausschließlich geworden, obwohl der Schüler längst nicht mehr dazu gelangt, ihn selbständig zu verstehen. Platon ist auf im Grunde unphilosophische Schriften zurückgedrängt; Homer dagegen schließlich so in den Vordergrund gerückt, daß vier Jahre an ihm gelesen wird. Und wenn einst die Grammatik Ph. Buttmanns die ganze Sprache erschöpfen wollte und so für die Schule ungeeignet ward, so stellen sich die modernen Schulgrammatiken als geschickte Versuche dar, das Notdürftige für die Bewältigung der paar Bücher zu geben, die für die Schule existieren. Daß das neue Testament zu diesen Büchern gehört, vergessen diese Grammatiken immer noch. Dieser Sprachunterricht setzt voraus, daß die Schüler die paar Stücke auf der Schule lesen und dann nie wieder eine Zeile. Sie werden also den Eindruck mitnehmen, daß eine ungeheure Masse Sprachstoff bewältigt werden muß, nicht um werbendes Kapital zu werden, sondern damit einmal ein Blick in eine fremde Kunstwelt gethan wird, auf Homer und Sophokles: es tritt kaum noch ein dritter hinzu. Es ist kaum zu bestreiten, daß dieser Einblick, wertvoll vor allem um Lessing und Goethe zu verstehen, recht wohl durch Übersetzungen und andere Vermittelung gewährt werden kann, ganz ebensogut wie die Geschichte der Philosophie und die politische und Kulturgeschichte später ohne die Sprachkenntnis vermittelt wird. Auf diesem Wege gelangt man zur Beseitigung des griechischen Untetrichtes; keineswegs erst seit der letzten Schulreform kann man das auch von Männern gefordert hören, die für die wissenschaftliche und künstlerische Größe der Griechen ein Auge und ein Herz haben.

Dahin ist es gekommen, weil dieser Unterricht weder mit den Wandlungen in der Richtung unserer geistigen Interessen Fühlung behalten hat, noch auch mit dem Fortschritte der Wissenschaft selbst. Die Antike als Einheit und als Ideal ist dahin; die Wissenschaft selbst hat diesen Glauben zerstört. Dagegen ist unseren

Blicken kenntlich geworden eine anderthalbtausendjährige Periode der Weltkultur, nicht nur die Grundlage, sondern sozusagen ein Typus der unsern, und diese ist griechisch, denn selbst das ganze Römertum ist nur eine integrierende Provinz derselben. Es ist kein Phantasma, daß die Zukunft, weil sie es besser verstehen wird, das Griechentum noch viel höher werten wird. Dem Occident ist ehedem die letzte Phase dieser Kultur und das Christentum, ihr letztes großes Erzeugnis, durch lateinische Sprache vermittelt: aber wie die Reform des Christentums bewirkt worden ist, indem man auf die griechische Bibel zurückging, wie die Wissenschaft in allen ihren Zweigen sich durch das Aufsuchen der griechischen Lehre allmählich zur Selbständigkeit erhoben hat, so kann hinfort der Zusammenhang mit den Grundlagen unserer Kultur nur durch den lebendigen Verkehr mit der antiken Weltsprache und Weltkunst und Weltwissenschaft erhalten werden. Ein evangelisches Christentum wird sich nicht behaupten, wenn das griechische neue Testament nur noch von den Professoren der Theologie verstanden wird, wozu das Verständnis der Welt gehört, der das Evangelium verkündet ward. Der Positivismus und Materialismus ist nicht ohne Grund dem Hellenentume so feind, wie der geistige Primat Frankreichs im sechzehnten und siebzehnten, Englands im achtzehnten, Deutschlands im neunzehnten Jahrhundert nicht zufällig mit der Führung in den griechischen Studien zusammenfällt. Aber jedes Jahrhundert hat sich gesucht, was seinen Bedürfnissen und Bestrebungen entsprach: was unser Gymnasium jetzt geben will, ist der verkümmerte Rest von dem, was vor hundert Jahren für die damaligen Bedürfnisse gesucht und auch gefunden war. Denn jenes Gymnasium hat die Männer erzogen, die Deutschland groß gemacht haben, und sie haben es ihm gedankt. Preußen würde sich selbst verleugnen, wenn es mit den Traditionen Wilhelms von Humboldt brechen wollte; aber es bleibt ihnen nur dann wahrhaft treu, wenn es sie fortbildet, wie Wissenschaft und Leben es erheischen.

Was wir jetzt anstreben dürfen, ist zunächst bedingt durch das, was die allgemeine Schulordnung an Zeit und Kraft der Schüler zur Verfügung stellt. Es soll vorausgesetzt sein, daß nur die letzten vier Schuljahre, diese aber mit neun wöchentlichen Stunden zur Verfügung stehn. Da es nun verkehrt ist, wenn die Lehrgegenstände ohne Berührung nebeneinander stehen, so greift das Griechische in den Religionsunterricht ein, wenn das neue Testament gelesen wird (und was könnte der evangelische Unterricht Höheres bieten), in den deutschen, wenn unsere Klassiker in Theorie und Praxis die griechische Poesie voraussetzen, in den Geschichtsunterricht, wenn dieser mehr thut als tote Zahlen und Fable convenue einzuprägen, und das Latein darf außer der Sprache gar nichts spezifisch Römisches treiben, sondern was zur antiken Weltkultur gehört, wie Cicero (der trotz Mommsen dort den Mittelpunkt bilden muß) und Horaz. Das ist das Wesentliche, daß die Knaben in diesen schönsten Jahren ihrer Schulzeit durch das Griechische eine Disziplin bekommen, die alles Vereinzelte zusammenfaßt. Darum muß Bedacht genommen werden, daß auch zu der Mathematik und mathematischen Naturbetrachtung die vorhandenen Fäden aufgezeigt werden. All dies ist freilich nur möglich, wenn die Sprachkenntnis rasch und zwar lediglich als Mittel des Verständnisses, aber als das Mittel zu allem, übermittelt und zu einer lebendigen Kraft gemacht wird. Die Mühe der Grammatik wird nicht mehr zu groß erscheinen, wenn sie nicht mehr dazu da ist, ein paar Tropfen Honig oder Nektar zu verschaffen, die bald nach dem Genusse vergessen werden, sondern wenn der Stachel zurückbleibt, der Trieb, den geschichtlichen Zusammenhang zu verfolgen,

sich durch Anschauen der einfachen Lebensformen das Verständnis der komplizierten zu erleichtern. Dazu muß die Fähigkeit äußerlich und innerlich verliehen werden. Dabei bleibe festgehalten, daß wir nicht eine Schule haben wollen, welche ausschließlich Gelehrte vorbildet, sondern eine geistige Elite, Führer des Volkes, in welche Stellungen und Berufe sie auch das Leben führe. Dazu ist erstens nötig, daß die Philologie als Disziplin unnachsichtlich der Schule fern gehalten wird. Der Begriff reines Attisch, Klassisch im Sinne der antiken Schule, die Werturteile der Rhetoren sind das erste, was der angehende Philologe lernen muß: unsere Schule kann sie nicht brauchen. Uns ist das Evangelium auch klassisch, obwohl es für den Klassicisten von Sprachfehlern wimmelt. Erst diese Weltsprache ist die Trägerin der Weltkultur. Damals als sie das war, mußte der Gebildete sich den Sophokles und Thukydides erklären lassen, die ihm so schwer waren wie dem Engländer Chaucer. Es ist zwar auf die athenische Litteratur nicht zu verzichten, aber wohl auf ihre unvermittelte Bewältigung. Auch dies Attisch ist noch Dialekt, liegt vor der Bildung der Weltsprache. Homer thut das noch mehr, aber er ist allerdings die Grundlage der griechischen Kultur; wir brauchen ihn, aber wir brauchen ihn dementsprechend am Anfange. Es ist auch für ihn ein Unsegen, wenn er so stark in den Vordergrund gezogen wird, wie in den letzten Lehrplänen, die sich darin mit der antiken Verfallzeit berühren. Denn Märchen wirken prächtig auf Knaben, Jünglinge pflegen sich ihnen eher abzuwenden. Daher soll Homer zwar in der Sekunda das Hauptstück des griechischen Unterrichts bilden, aber in Prima nicht mehr in der Klasse gelesen werden. Es ist überhaupt ein Widersinn, die Odyssee ganz durchzulesen, während feststeht, daß ein Sechstel von ihr aus wertlosen Wiederholungen besteht. Es drängt sich durch diesen Ansatz der Homerlektüre (übrigens nichts Neues; in Schulpforta ward vor 30 Jahren Homer in der Sekunda erledigt) eine Änderung des grammatischen Unterrichts auf, die aber eigentlich schon bei den heutigen Lehrplänen nötig ist, auch von erfahrenen Schulmännern gefordert wird. Jetzt prägt sich der Knabe die attische Grammatik ein, um sofort die homerische darauf zu setzen. Da ist es doch natürlich, daß man mit dem homerischen Griechisch anfängt. An ihm soll die noch ganz durchsichtige Formenlehre und das für das Griechische gegenüber dem Lateinischen Charakteristische erfaßt werden, daß die Syntax nicht logisch, sondern psychologisch ist. Der Knabe lerne hier wirklich die Rede der Natur. Und da Herodot so homerisch ist, so hat man auch eine passende Prosa neben ihm. Die grammatische Unterweisung hat dann im zweiten Jahre die Aufgabe, theoretisch die Lautveränderungen zu lehren, die das spätere Griechisch erfahren hat: man lernt so, was weder Latein noch Französisch geben kann, Deutsch nicht leicht giebt, das Wachsen der Sprache, die Unterwerfung des Gefühles durch den Verstand. Diese wichtige Sache und das Ziel, daß die Sprachfertigkeit als Besitz erworben werde, macht es notwendig, daß eine Stunde der Grammatik während aller vier Jahre gewidmet wird: die Erklärung der Schriftsteller soll die Grammatik nicht zum Zwecke machen, wie es Sitte war, aber diese hat hier einen Wert an sich, der jeder Sprache und dem Können in jeder zu gute kommt. Die Sprache bleibt doch immer das wunderbarste Erzeugnis des menschlichen Geistes: an der griechischen kann auch der Schüler, freilich erst auf der Oberstufe, den organischen Bau dieses Kunstwerkes der Natur begreifen. Sehr vieles, was wir an den Klassikern der Griechen bewundern, danken sie ihrer gebildeten Sprache; gerade das wird den Deutschen lehren, den Geist und die Würde seiner eigenen Muttersprache zu achten. An Latein und

Französisch, den Sprachen der Regel, hat sich mancher Deutsche die eigene Rede verdorben, am Griechischen keiner; wohl aber kann man in Frankreich noch heute wie für das XVI. Jahrhundert zeigen, daß die höchste stilistische Kunst dem Studium des Griechischen verdankt wird. Das letzte Jahr ist bestimmt einmal für das Lesen einer Tragödie, die ja nicht immer Sophokles sein soll. Die Jamben, im gewöhnlichen Dialekte gehalten, sind auch bei Sophokles nicht zu schwer, Euripides ist ganz leicht. Aber die Chöre soll der Lehrer vorlesen und erklären: das ist gar nichts Unwürdiges; thut es doch der akademische Lehrer. Ferner aber fehlt jetzt der Prima der erhebende Prosaiker. Dieses ist ein spezifisch deutscher Fehler. Die Ausländer wundern sich immer von neuem, daß man bei uns die Philosophie so gut wie ganz beiseite läßt; von der rein formalistisch logischen Propädeutik kann man ganz absehen; Ciceros philosophische Schriften werden nun auch nicht mehr gelesen, was seinen guten Grund hat. Nun sehen wir aber zahlreiche Jünglinge in Verirrungen geraten und manchen zu Grunde gehen, weil sie von einer gefährlichen Philosophie oder Halbphilosophie, jetzt von Nietzsche, berückt werden. Das ist im Auslande besser. Wer von den Verhältnissen weiß, oder auch nur die Bücher kennt, sieht mit Beschämung, wie England uns in allem Platonischen wissenschaftlich und in der Geltung des Philosophen in der Nation überholt hat, ja man wird in Deutschland nicht leicht finden, was in französischen Romanen nicht unerhört ist, daß die feinsinnige Frau im Platon liest. Das ist auch noch ein Erbteil Hegels; es wäre anders geworden, wenn Schleiermacher statt seiner das Ohr des Kultusministeriums gehabt hätte. Es ist unerlaubt, daß wir die Jugend ohne diese Offenbarung ins Leben lassen. Dazu reichen Apologie und Kriton nicht, so schön sie sind. Dazu brauchen wir einen Dialog, der das Herz packt und ernstes Denken fordert, Phaedon, Gorgias, das erste Buch des Staates; aber ein guter Lehrer mag jeden tiefen und künstlerisch schönen wählen, den er bewältigen kann. Diese Dialoge mit ihrem religiösen Feuer sind dazu angethan, in der Jugend statt blasierter Fertigkeit den schwärmerischen Zug zu wecken, der ihr so gut steht, und von selbst schlägt sich die Brücke zu Paulus, der in seiner ganzen Person wirksam gemacht werden kann, nicht immer nur durch den Römerbrief und seine Dogmatik. Platon im griechischen, Goethe im deutschen, Paulus im Religionsunterrichte, diese drei Herzenskündiger zusammen wirkend werden unseren Söhnen die Seele mit einem Geiste stärken, der sie gegen die Ansteckung durch die schlimmsten Gifte der Gegenwart immun macht.

Es bleibt das Jahr in Unterprima und es bleibt auch sonst noch Zeit. Dafür ist ein Lesebuch zu schaffen, das aber auch abgesehen davon, daß es das Material der Lektüre in der Klasse giebt, Lesebuch sein und werden soll, ganz wie es das deutsche ist. Man mag daraus in der Regel in einem Halbjahr die historisch-geographische, im andern die philosophisch-wissenschaftliche Seite bevorzugen. Besser als Worte wird die beigefügte Skizze lehren, wie die Auswahl bestrebt ist, den Bildungsstoff nach allen Seiten zu liefern, dem Schüler die Überzeugung zu verschaffen, daß von allen Seiten unseres Denkens die Fäden unmittelbar nach Hellas führen. Wir wollen ihm so keine Heroen, keine andere Welt zeigen, sondern Menschen, sondern die gemeinsamen Vorfahren aller modernen civilisierten Völker.

Der Auswahl der Lektüre kann man zwei Vorwürfe machen. Erstens fehlt die ganze Beredsamkeit. Ohne Zweifel ist Demosthenes dem Redner Cicero weit überlegen, und ließe sich an Isokrates sehr Wichtiges für die prosaische Darstellung

überhaupt lehren; allein stilisierte Rede ist ja im Latein und Französisch, auch der Dichtung dieser Sprachen, ausgiebig vertreten, und es scheint in den vier Jahren Griechisch kein Platz verfügbar. Am Ende ließen sich auch einige wenige kurze Reden aufnehmen. Das andere ist der Mangel an Poesie. Da wird vielleicht ein wenig von Epigrammen und Elegie zu geben sein. Das sind aber Kleinigkeiten: vor den Fragmenten der Lyrik ist zu warnen. Sie fordern weitere dialektische Studien, und es ist eine moderne Verkennung, wenn man diesen Stückchen einen ewigen Wert beilegt. Dagegen ist, wenn der Unterricht mit Homer beginnt, Xenophons Anabasis mit einer Probe zu berücksichtigen.

Daß das so gesteckte Ziel erreicht werde, dazu bedarf es für die Schüler einer Erleichterung der elementaren Grammatik. Diese ist in vielem dadurch zu erreichen, daß mit der größeren geistigen Reife gerechnet wird, also die Grammatik mehr der Weise angeglichen, wie auf der Universität eine neue Sprache gelehrt wird: die Lautgesetze selbst und die Gründe der Erscheinungen müssen den Lernenden nahe gebracht werden, dann verschwindet die Masse der Ausnahmen. Dazu hilft vor allen Dingen das Anfangen mit Homer. Das wird sich leider nicht sofort durchführen lassen, da die Grammatiken fehlen, auch die Lehrer an den alten Weg gewöhnt sind. Aber die sprachwissenschaftlich gebildeten Grammatiker werden die Aufgabe rasch lösen: hat doch einer der Meister, H. L. Ahrens, eine solche Grammatik verfaßt, die in Hannover bis zur Annexion in Gebrauch gewesen ist, allerdings der Zeit gemäß überlastet mit entbehrlicher Gelehrsamkeit, und doch sind die Erfolge günstig gewesen. Es giebt ferner ein Stück, in dem sofort eine sehr starke Entlastung der Elementargrammatik erzielt werden kann: die Beseitigung der Accentlehre und des Schreibens der Accente durch die Schüler. Die Begründung dieser Neuerung, in Wahrheit der Rückkehr zur antiken Weise, ist auf der zweiten Anlage gegeben.

Es soll nicht unausgesprochen bleiben, daß diese Reform des griechischen Unterrichtes recht stark auf die Tüchtigkeit der Lehrer rechnet. Der Lehrer, der die moderne Kultur in ihrem Zusammenhange mit der antiken auf allen Gebieten zeigen soll, muß ein gebildeter Mensch sein, dem beide nicht fremd sind. Der Pedant, der mit den Geheimnissen einer fremden Sprache und der Anbetung alter Kunstwerke, die er überkommen hatte, eine höhere Weihe zu verleihen glaubte, ist dieser Aufgabe nicht gewachsen. Er hat unendlichen Segen gestiftet, aber die Welt glaubt ihm nicht mehr. Es ist der neue Lehrer des Griechischen ein Lehrer, der nur in den Oberklassen unterrichten wird; die Untersekunda macht für diesen Gegenstand einen Teil der Oberklassen aus. Es darf also keine beschränkte Lehrbefähigung im Griechischen mehr gegeben werden, und es muß streng darauf gehalten werden, daß das auch nicht so geschieht, wie es bisher unvermeidlich und berechtigt war, daß die größeren Kenntnisse im Latein den Mangel im Griechischen kompensierten. Es muß, so schwer es der Betrieb der Philologie auf der Universität empfinden wird, gewünscht werden, daß die Lehrbefähigung im Griechischen gar nicht einmal vorwiegend mit der vollen Lehrbefähigung im Lateinischen verkoppelt wird, denn dies Griechisch geht das Deutsche und die Religion und die alte Geschichte (mit der es auch nicht bleiben kann wie es ist) kaum minder nahe an. Ein Lehrer, der in zwei Klassen Griechisch giebt, wird zwar eine dieser Kombinationen, aber kaum eine Oberklasse Latein nebenher ertragen. Es wird dagegen von selbst dazu kommen, daß er eine vornehme Stellung im Kollegium erhält. Diese ihm zu geben, ihn mit Stunden nicht zu überlasten, ihn für das auszunutzen, was er kann,

wird eine Aufgabe der Verwaltung sein. Wird ihm so das Seine, so kann man auch etwas von ihm verlangen.

Ohne Zweifel wächst die Anforderung, die an den Universitätsunterricht gestellt wird, einmal, weil die künftigen Philologen für dies Studium direkt viel weniger vorbereitet erscheinen werden, zum andern, weil die Einführung in das Ganze der antiken Kultur sehr viel notwendiger wird. Auch da wird es nicht an Widerständen fehlen; dafür aber sollte schon das eine entschädigen, daß der echte Betrieb der Wissenschaft auf der Universität sich mit erneuter Liebe der Aufgabe zuwenden wird, direkt für die Schulbedürfnisse zu sorgen. Schließlich sei es ausgesprochen, daß sehr vielen ein Widerspruch darin zu liegen scheinen wird, daß hier einerseits der Beginn des griechischen Unterrichtes auf die Sekunda geschoben wird, andererseits sehr viel mehr durch diesen Unterricht erreicht werden soll. Es ist wahr, die Zeit ist kurz, und es ist das Minimum: darüber soll man sich nicht täuschen; ehe man den Versuch macht, an den Jahren oder den wöchentlichen Stunden noch mehr abzuziehen, gebe man lieber alles auf. Andrerseits ist nicht mehr beabsichtigt, sondern anderes. Und wenn der Stoff des Lesebuches überreich erscheint, so ist seine Erschöpfung ja nicht obligatorisch. Im Gegenteil, wo der Lehrer nach einer bestimmten Seite besonders talentiert ist, da mag er diese vorwalten lassen; nur das Höchste, Tragödie, Platon, Paulus, ist unbedingt erfordert. Wenn wir erreichen, daß an jedem Gymnasium zwei solche wirklich gebildete Philologen thätig sind, so können wir der Entfaltung ihrer Individualität weiten Spielraum lassen: wie auch immer, sie werden den Jünglingen mitgeben, was nur dieser Unterricht vermag, den geschichtlichen Sinn, der das Menschenleben als ein organisches Gebilde, die Kultur als etwas nicht Gemachtes, sondern Gewachsenes begreift, und das Verständnis für die ewigen einfachen Formen, die trotz aller Vielgestaltigkeit der Erscheinung die Welten der Natur und die Welten des Geistes durchdringen: wir werden keine Gelehrten bilden und keine Schöngeister, wohl aber Philosophen im Sinne Platons, die den Trieb und die Sehnsucht nach dem Ewigen im Busen tragend eben dadurch Meister der Kunst werden in dem Leben des Tages zu bestehen, seinen Nöten und seinen Kämpfen gegenüber die Freiheit der Seele nicht zu verlieren, nicht abgewandt der Welt zu werden, aber auch nicht ihr unterthan, sondern sie beherrschend.

Anlage 1.

Skizze eines Griechischen Lesebuches.

I. Novellen:

1. Leben Äsops, Kap. 10, 12, 15, 22. Das Urbild unserer Eulenspiegeleien und Schelmenromane.
2. Lukian, wahre Geschichte, 1, 30 — 2, 2. Lügenroman; das Abenteuer im Bauche eines Walfisches.
3. Dio 7. Der euböische Jäger. Dorfgeschichte.
4. Longus 3, 3 — 11. Schäferroman.

Ganz leichte belustigende Stücke, die dabei in die Weite der Weltlitteratur weisen und deren Grundlagen zeigen.

II. Geschichte:

1. Solon.
   Aristoteles Pol. Athen. 2, 3, 5—12. Die Gedichte Solons sind als Anhang vollständiger zu geben.
2. Themistokles. Thukyd. I. 128—138.
   Aischylos, Perser 290—470; die Schlacht bei Salamis, ohne besondere Schwierigkeit verständlich.
3. Perikles. Thuk. II. 65. Plutarch Per. 36—39, mit Auslassungen.
4. Alexander, Rede an die Veteranen und Tod, Arrian VII. 8—11, 24—30. Außerdem daß das Wesen des großen Königs sich hier rein offenbart, hat es Wert, daß die Auszüge aus dem Hofjournal einen Einblick in wirklich echte Überlieferung gewähren.
5. Scipio der jüngere. Polyb. 32, 8—10. Ganz individualisierende Charakteristik des werdenden großen Mannes.
6. Cäsars letzte Pläne und Tod. Plutarch Cäsar 58, 2—67. Abgesehen von der ergreifenden Schilderung darum von Wert, weil Shakespeare sich ganz eng an diese Vorlage gehalten hat.
7. Attilas Hofhaltung. Mit Leichtigkeit aus dem Berichte des Priscus auszuschälen. Lebensvollste Wahrheit, unmittelbare Wiedergabe der scharfen Beobachtung: die griechische historische Kraft und Kunst ist 1000 Jahre nach Herodot noch ebenso lebendig, — und immer noch ist es die griechische Sprache, die das Bild und das Gedächtnis der Barbaren erhält.

   1—7 führen eine Reihe der bedeutendsten Männer in unvergleichlichen Einzelbildern vor. Daneben geben 8—10 Einblick in den sozialen Untergrund der römischen Revolution und helfen so die Gestalten von Cicero, Cäsar und Augustus geschichtlich zu erfassen, die im Mittelpunkte des lateinischen Unterrichts stehen.
8. Die Revolution des Tiberius Gracchus, Appian I. 7—17. Vorzug der Darstellung die Begründung aus der Agrargeschichte.
9. Der erste Sklavenkrieg, Diodor 34 (aus den Auszügen herzustellen). Auch dies eine Darstellung, welche die soziale Bedeutung der Sklavenmassen einsichtig hervorhebt.
10. Sklavenkrieg in Chios, Athenaeus VI. 265. Eine anmutige Geschichte mit Brigantenromantik, die die ältere Sklaverei erkennen läßt.

III. Politische Theorie:

1. Die Leichenrede des Perikles. Thukyd. II. 35—46. In Wahrheit das Ideal der athenischen Demokratie. Deren Grundzüge sind bei Solon vorgekommen.
2. Die politischen Grundbegriffe. Aristoteles Pol. I. 2. 3. III. 1—11.
3. Der Kreislauf der Entwicklung. Polyb. VI. 3—9.
   Obwohl Platon der Urheber der Gedanken ist, die bei ihm am feinsten ausgesprochen werden, müssen diese Umbildungen zu Grunde gelegt werden, weil von ihnen der Weg zu Machiavelli, Montesquieu und weiter bis Dahlmann und Treitschke führt.

IV. Naturkunde und Erdkunde:

1. Das Weltgebäude und die Weltvernunft. Aristot. (d. h. Poseidonios) *π. κόσμου*, Auszüge. Sollte das zu schwer erscheinen, so muß ein trockeneres Compendium der Astronomie, wie Geminus, eintreten. Es muß das vorkopernikanische Weltall klar erfaßt werden.
2. Kugelgestalt der Erde, Zonen, Messung, Übertragung anf die Karte. Strabon 2, 110 ff. Ein Einblick in wirklich wissenschaftliche physikalische Geographie.
3. Klima und Menschenrassen. Schlußkapitel von Hippokrates *π. ἀέρων ὑδάτων τόπων*.
4. Biologische Beobachtungen aus der Tierwelt. Auszüge aus Aristoteles Tiergeschichte 9.
5. Gallien, Britannien, die Alpen. Strabon 4, mit Beseitigung der bloßen Aufzählungen. Es hat einen großen Wert, daß die Cäsarlektüre so eine wissenschaftliche Vertiefung erhält, Thule kein leerer Name bleibt, die griechische Kultur an der Rhone kennen gelernt, der Eindruck der Alpen auf den Südländer empfunden wird.
6. Die Lage Roms und die Weltstadt. Strabon 5, 3, 4—5, 8. Wer das als Jüngling gelesen hat, wird als Mann Rom mit noch anderen Augen ansehen, als wenn er bloß die Stimmung der ewigen Stadt aus Horaz mitbringt.

V. Mathematik, Physik und Technik:

1. Euklid. Anfang der Elemente und einige Sätze, die Fachkundige auswählen müssen; diese mögen entscheiden, ob auch von Archimedes und Apollonius stereometrische Sätze als Proben der Beweisführung mitzuteilen sind.
2. Heron. Lehre vom Vakuum mit Anwendung in einer oder der andern seiner pneumatischen Konstruktionen.
3. Das Riesenschiff des Hieron. Athenaeus V. 40—44. Eine anschauliche Beschreibung, die erst jetzt recht gewürdigt werden kann, wo die Technik gelernt hat, wieder so etwas zu leisten.

VI. Gesundheitslehre.

1. Hippokrates über die heilige Krankheit 1—7, 14—21. Dies genügt, das physiologisch wissenschaftliche Prinzip zu erkennen. Es ist ganz leicht und wunderschön.
2. Diokles (Oribasius 3, 22). Das tägliche Leben eines Griechen des vierten Jahrhunderts v. Chr.
3. Athenaeus (Oribasius 3, 23). Diät im ersten Jahrhundert n. Chr. In der Veränderung seit Diokles liegt ein großes Stück Kulturgeschichte.

VII. Philosophie:

1. Platon Menon 13—21. Erkenntnis, Wiedererinnerung, sokratische Methode; deshalb wertvoll, weil es an einem mathematischen Satze bewiesen wird, so daß der logische Wert der Mathematik klar wird, zugleich die Art der Behandlung sehr ergötzlich.

2. Aristoteles Ethik X. 6—10. Lebensziel und Lebensideal, vita activa und contemplativa.
3. Wert der Lebensgüter und des Lebens:
   a) Krantor bei Sextus adv. mathem. XI. 52.
   b) Teles Stob. Flor. 5, 67.
4. Zufall und Vorsehung. Plutarch de fortuna.
5. Der stoische Pantheismus in Anwendung auf die Ethik. Marcus, eine reichliche Auswahl (das Genaue kann jederzeit vorgelegt werden), so daß die Person des edlen Kaisers Interesse mit erweckt. Das Lieblingsbuch Friedrichs des Großen wird auf manchen Jüngling wirken, der für die platonische Religiosität minder empfänglich ist.
6. Maximus' Rede 8. Verteidigung des Bilderdienstes; wesentlich als Folie zu dem Urchristlichen ausgehoben.

VIII. Altchristliches:

1. Die liturgischen Stücke aus der Didache.
2. Clemens, Protrepticus 11, 12.
   Strom, VI. 157—168.
   In beiden Stücken zeigt sich das Streben, die Gebildeten dem Christentume und die Bildung dem Glauben zu gewinnen.
3. Ein echtes Martyrium, etwa das des Pionius.

IX. Ästhetik und Kritik.

1. Platon Phaidros 268—279, der Wert der Schrift, das Wesen der prosaischen Darstellung. Da der Dialog nie gelesen werden kann, ein unentbehrliches Stück.
2. Aristoteles Poetik, Definition der Tragödie und die Hauptstellen, auf welche die Hamburgische Dramaturgie Bezug nimmt; sie eignen sich zum Lesen nicht, aber der Lehrer des Deutschen wird auf sie verweisen.
3. Regel und Genie, Schrift π. ὕψους 33—36. Das ist zwar zum Präparieren zu schwer, aber der Lehrer mag es vermitteln: ein solches Stück, das abgesehen von seiner großen Schönheit in der Ästhetik des 17. und 18. Jahrhunderts so wichtig geworden ist, kann in jedem Unterrichte herangezogen werden.

X. Varia.

1. Griechisch-lateinisches Schulgespräch, Knabenschule (Haupt Op. II.) genau unsern fremdsprachigen Gesprächsproben entsprechend, es ist sehr belehrend, und wird die Sekundaner amüsieren.
2. Der Zug der Sieben gegen Theben, Apollodor, Bibl. III. 57—73. Auch dies ein antikes Schulbuch, passend um die Sage zu vermitteln.
3. Dionysios Thrax, Grammatik, die Hauptsätze. Da alle Grammatik sammt ihrer Terminologie auf dies Büchlein zurückgeht, die Namen der Kasus, Modi, Redeteile auf Dionys beruhen und nur im Griechischen Sinn haben, ist es passend, darauf hinweisen zu können.

4. Eine Anzahl originaler Briefe, namentlich für Paulus wichtig, aber sicherlich von unmittelbarem Interesse, Dareios Hystaspes' Sohn, Alexander, Epikur, Augustus, eine Rede des Nero, stehen z. B. zur Verfügung, daneben unscheinbare Privatleute.

* * *

Es geht nicht an, überall den nackten Text zu geben. Es wird vorauszuschicken sein, wer redet, und in welchen Zusammenhang der Leser eingeführt wird. Aber auch davor sollte man sich nicht infolge von irgend welcher Theorie scheuen, eine Anzahl von Vokabeln und thatsächlichen Angaben dem Leser unter dem Texte mitzugeben, z. B. die modernen Ortsnamen unbekannterer Orte und Flüsse, Maßangaben in unserer Bezeichnung, auch eine sprachliche Erläuterung, diese am liebsten in griechischer Sprache; so hat Plutarch seinen Homer und Hesiod gelesen.

Die Erklärung dieser Stücke wird manchem Lehrer zuerst nicht bequem sein. Man wird aber ebensogut wie archäologische Ferienkurse bestehen, auch zu diesem Zwecke Kurse einrichten können, welche von tüchtigen Universitätslehrern gehalten, in acht Tagen nicht nur in die Texte einführen, sondern die Aufgabe dieses ganzen Unterrichtes richtig anzufassen lehren können. Ein großer Vorzug ist, daß dem ganz gefährlich weit verbreiteten Unfug mit Übersetzungen und Schülerpräparationen auf eine Weile gesteuert ist. Gegen die Anfertigung solcher Eselsbrücken für ein staatliches Buch würde sich wohl auch ein Weg des Einschreitens finden.

Anlage 2.

Die Lesezeichen der griechischen Schrift.

Zu den größten Leistungen der griechischen Grammatiker gehört die Einführung der Zeichen, welche wir mit üblen Namen Accente und Spiritus nennen. Jene feinen Beobachter bemerkten, daß die Buchstaben den gesprochenen Laut nicht genügend wiedergaben, und ihren Zeichen verdanken wir, daß wir die Betonung der griechischen und damit in vielem die der arischen Ursprache kennen. Die Grammatiker hatten gar nicht im Sinne, diese Zeichen für den allgemeinen Gebrauch einzuführen, sondern nur für schwere, dialektische Dichtertexte, und dann durch Beobachtung der Analogie die Aussprache verschollener Wörter zu erschließen. Nun war, was sie bezeichneten, der Satzaccent, die gesprochene Rede, die ja keine Einzelwörter kennt. Wenn sie einen Text mit den Zeichen versahen, so bekam jede Silbe ein Zeichen, entweder den sogenannten Gravis, das Zeichen, daß sie tief gesprochen wurde, wobei keine relative Höhe und Tiefe bezeichnet ward, oder den sogenannten Acut, das Zeichen der Höhe, oder die Vereinigung beider, wenn nämlich auf derselben Silbe die Stimme von der Höhe hinab glitt. Sie beobachteten auch, daß in der Wortverbindung sich unter dem Einfluß des folgenden Wortes der hohe Ton verrückte, die sogenannte Enklisis und ihre Folgen. Diese Erscheinung gilt für alle lebendige Rede; im Latein z. B. sehr weit; aber man beachtet sie da nicht, weil die Zeichen fehlen. Wir besitzen noch ein Blatt eines antiken Buches (des altspartanischen Dichters Alkman), das auf jeder Silbe einen Accent zeigt. Aber allmählich sah man ein, daß es genügte, die betonten Silben zu fixieren, und unser System, die Silbe, die den Acut haben könnte, wenn sie

im Satze nicht zur Geltung kommt, mit dem Gravis zu versehen, ist überhaupt nicht antik. Nun war aber der Accent im echten Griechisch rein musikalisch, also Höhe und Tiefe in diesem Sinne zu verstehen: erst im dritten Jahrhundert n. Chr. hat sich das in den Accent, wie ihn die Neugriechen haben, umgesetzt, und erst da ist das Griechische auf den Zustand gekommen, den das Germanische immer gehabt hat. Wir Modernen können den musikalischen Accent überhaupt nicht sprechen, auch Circumflex und Acut nicht unterscheiden, die Neugriechen auch nicht. Accentuierte gewöhnliche Bücher hat es im Altertume nie gegeben, geschrieben hat die Accente niemand außer dem Grammatiker. Erst seit dem neunten Jahrhundert, als man die alte Litteratur wieder studiert, kommt das Accentuieren durch Gelehrte auf: alle Bücher waren nun so fremdartig wie Alkman im 3. Jahrhundert v. Chr. Aus diesen gelehrten Kreisen hat sich die Sitte dann verallgemeinert: die Buchschreiber waren eben nun Gelehrte. Sie brachten die Kenntnis des Griechischen in den Occident, der übernahm, was er gelehrt ward. Wenn im vorigen Jahrhundert Griechisch oft ohne Accente gedruckt ward, z. B. bei Lessing, so war Unkenntnis, nicht überlegene Einsicht, allein im Spiele. So ist es auch heute nicht selten. Aber in unserer von der Philologie noch nicht getrennten Schule wird diese Lehre so als das spezifisch Griechische angesehen, daß die Leute gar nicht selten sind, die meinen, die Inschriften und Papyri müßten die Zeichen tragen, die von den Herausgebern verständigermaßen beigefügt werden.

Es sollte keines Wortes bedürfen, daß die Schüler nicht setzen sollen, was kein Grieche gesetzt hat, daß sie nur in den Büchern, die sie lesen, diese bequemen Hilfsmittel benutzen sollen und ebenso wie der Lehrer danach sprechen, daß aber die Geheimnisse des Perispomenon und Paroxytonon, die Enklisis, die Atona u. s. w. aus dem Schulunterricht zu verschwinden haben. In der Prima mag das System gezeigt werden, dabei die allgemeinen sprachwissenschaftlichen Lehren, auch für das Lateinische und Deutsche, gezogen: aber der Schüler soll keinen Spiritus und keinen Accent jemals setzen. Vom Spiritus muß allerdings gesagt werden, daß der Asper von uns als h gesprochen wird, weil die attische und andere Mundarten ihn noch hatten, als sie die ionische Schrift aufnahmen, die das entbehrlich gewordene Zeichen für das lange e verwendet. Aber die herrschende Verwendung des Asper ist in vielen Stücken fehlerhaft und verdient nur von den Fachgelehrten gelernt zu werden. Geradezu ein Zopf ist das Ny ephelkystikon, das den Schülern viel Fehler einträgt: dabei handeln sie wie die Griechen während des ganzen Altertumes, wenn sie es regellos vor Vokal weglassen, vor Konsonant setzen. Es wird den Professoren der Philologie allerdings ein weiteres Kreuz auferlegt, wenn sie erst den Studenten die Accente einprägen sollen, die der Philologe inne haben muß: aber das Kreuz, das den Knaben abgenommen wird, ist gewiß schwerer.

Es sei noch mit einem Worte die Aussprache berührt, nicht um den neugriechischen Unsinn zu besprechen, was er nicht verdient (Einsichtige fehlen auch in Griechenland nicht), sondern weil eine verständige Aussprache die Erlernung der Sprache wesentlich erleichtern kann. Erstens ist Theta in manchen Gegenden schon zu Solons Zeiten als englisches th gesprochen worden: das ist notwendig, da wir den Unterschied der Tenuis und Aspirata doch nicht hervorbringen. Zweitens muß s scharf gesprochen werden, wie im Französischen, z nie als deutsches z, sondern ds oder wie im Französischen als weiches s. Die Lautlehre wird durch das erste sehr erleichtert. Die Hauptsache aber ist die Aussprache der Diphthonge. Da ist allen Mißbildungen und Verwechselungen mit einer kurzen Regel ein Ende ge-

macht: sprich den ersten Bestandteil des Diphthonges betont. Wenn das zehnmal irrig wäre, so würde es sich um der Sicherheit willen empfehlen, denn wir wollen ja keine Experimente echter Aussprache machen. Nun ist es aber so sehr richtig, daß die jetzt bekannt werdenden antiken Bücher wirklich den ersten Bestandteil accentuiert haben. Endlich ist der Mißbrauch des Jota subskriptum zu beseitigen: es existiert erst seit dem ausgehenden Mittelalter. Statt seiner sagt man dem Knaben: hinter langem a e o ist es uns zu mühsam ein i zu sprechen, da lassen wir es in der Aussprache weg, wie es die Griechen auch oft gethan haben. Ratsam ist nur, in Schülertexten langes a als solches zu bezeichnen. Wenn das Lesebuch das einführt, wird es bald eingebürgert sein. Durch all dies wird die Sprache gerade in den ersten Berührungen das Fremdartige verlieren; könnte man den Lehrern angewöhnen, das griechische a ebenso wie das deutsche a statt alpha zu nennen, u. s. w., so wäre das auch dienlich, aber das sind am Ende Bagatellen.

B.

Zusammenstellung der Gutachten,

welche im März 1900 eingefordert worden sind.

Frage 1.

Was ist seit der Schulkonferenz vom Jahre 1890 für die Hebung des deutschen Unterrichts geschehen, und was kann zu dessen Förderung noch weiter gethan werden?

1.

Professor Dr. Muff,
Rektor der Königl. Landesschule Pforta.

A. Allgemeine Betrachtungen.

Der alte Satz, daß die klassischen Sprachen, Lateinisch und Griechisch, den Mittelpunkt des gymnasialen Unterrichts bildeten, hatte bis zur Neugestaltung des Lehrplans von 1882, in gewissem Sinne auch noch bis zu der von 1892 seine Gültigkeit; seitdem hat er sie verloren. Denn schon 1882, noch mehr aber 1892 ist der altsprachliche Unterricht so bedeutend eingeschränkt worden, daß man ihn wohl noch als die Eigentümlichkeit, als das besondere Kennzeichen oder auch Vorrecht der humanistischen Gymnasien bezeichnen kann, aber nicht mehr als ihren Mittelpunkt. Das kann und muß die Seele dessen mit Schmerz erfüllen, der den unvergleichlichen Bildungsgehalt der alten Sprachen nach Gebühr zu schätzen weiß, aber es ist schwerlich etwas daran zu ändern. Das Bildungsideal der Zeit ist eben ein anderes geworden, und die Unterrichtsfächer, die sich auf Kosten des Lateinischen und Griechischen gehoben und ihnen Stunden entzogen haben, sind zu wichtig für das moderne Leben, als daß sie noch länger unberücksichtigt hätten bleiben dürfen. Damit ist nicht gesagt, daß nun die klassische Bildung der modernen zuliebe aufgegeben werden müsse; gewiß nicht; sie ist einfach unersetzlich, und ihr Verlust würde einen großen Schaden für die Entwicklung des deutschen Volkes bedeuten. Es darf also den klassischen Sprachen nicht noch mehr Licht und Luft entzogen werden als bisher; es darf ihnen keine Stunde mehr genommen, keine geistige Kraft mehr vorenthalten werden, sonst schlägt der quantitative Unterschied in einen qualitativen um, und dann ist nicht mehr der Anfang vom Ende, sondern das Ende selber gekommen.

Wer es also gut meint mit unserem Volke, wer ihm eine Jugend heranziehen will, die nicht nur mit den für das Leben unmittelbar nützlichen Kenntnissen, sondern vor allem mit gründlicher Schulung des Geistes, mit freiem, historischem Blick, mit Verlangen nach weiterer Erkenntnis und mit der heiligen Scheu vor allem Großen und Schönen ausgerüstet ist, der wird dafür sorgen, daß den berechtigten Forderungen der Neuzeit entsprochen wird, daß uns aber der reiche Gewinn erhalten bleibt, den die gründliche, auf sicherer lexikalischer und grammatischer Kenntnis sich aufbauende Beschäftigung mit den alten Sprachen bietet.

Zu den Fächern, die seit dem Jahre 1890 mit mehr Stunden bedacht sind und, was wichtiger ist, sich größerer Wertschätzung zu erfreuen haben, gehört in erster Reihe das Deutsche. Unseres Kaisers Majestät hatte mit Nachdruck auf dieses Fach als das ausschlaggebende hingewiesen. „Wir müssen als Grundlage für das Gymnasium das Deutsche nehmen", so lauteten seine Worte. „Der deutsche Aufsatz muß der Mittelpunkt sein, um den sich alles dreht ..... Wenn einer im Abiturientenexamen einen tadellosen deutschen Aufsatz liefert, so kann man daraus das Maß der Geistesbildung des jungen Mannes erkennen und beurteilen, ob er etwas taugt oder nicht." Im Banne dieser kaiserlichen Anschauung stand die Schulkonferenz von 1890, als sie sich über die künftige Gestaltung des deutschen Unterrichts auf den höheren Schulen in dieser Weise ausließ: „Auf den Unterricht im Deutschen ist unter allen Umständen der größte Nachdruck zu legen, die Stundenzahl, soweit thunlich, zu vermehren, vor allem aber die Vervollkommnung des deutschen Ausdrucks in allen Lehrstunden und insbesondere bei den Übersetzungen aus den fremden Sprachen zu erstreben." Das Ergebnis dieser zweifachen Einwirkung, der Anregung von Allerhöchster Stelle und der Ratschläge der Dezemberkonferenz, waren die „Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen", die 1891 erschienen und Ostern 1892 in Kraft traten. Darin hat der deutsche Unterricht nicht nur einen Zuwachs von fünf wöchentlichen Lehrstunden erfahren, er ist auch eingehender behandelt, bis in das Einzelne hinein geregelt und nach seinem Werte höher geschätzt worden. „Der Unterricht im Deutschen", heißt es S. 18, „ist neben dem in der Religion und der Geschichte der ethisch bedeutsamste in dem Organismus unserer höheren Schulen. Die demselben gestellte Aufgabe ist eine außerordentlich schwierige und kann nur von demjenigen Lehrer voll gelöst werden, welcher, gestützt auf tieferes Verständnis unserer Sprache und deren Geschichte, getragen von Begeisterung für die Schätze unserer Litteratur und erfüllt von patriotischem Sinn, die empfänglichen Herzen unserer Jugend für deutsche Sprache, deutsches Volkstum und deutsche Geistesgröße zu erwärmen versteht."

Acht Jahre haben die Lehrpläne in Kraft gestanden. Das ist kein so großer Zeitabschnitt, daß man schon jetzt ein Recht hätte, Reformen zu verlangen. Es muß geradezu als ein Unglück bezeichnet werden, daß man bei uns in Deutschland so tief einschneidende Maßregeln, wie es die Lehrpläne der Schulen sind, sich nicht ausleben läßt, um das Gute und das Schlechte an ihnen genau kennen zu lernen; bei uns sprechen viele Leute mit, die keinen Beruf dazu haben, und verhindern durch ihr ungestümes Drängen jede ruhige und gedeihliche Entwicklung. Es wäre also zu wünschen, daß die Unterrichtsverwaltung sich von der Hast der Reformen nicht anstecken ließe, sondern ruhig wartete, bis die Männer vom Fach genügende Erfahrungen gesammelt haben. Immerhin ist die Zeit von acht Jahren lang genug, um Beobachtungen anzustellen und durch den Augenschein sich zu überzeugen, ob

die Bedeutung des Faches überschätzt ist, ob man an Lehrer und Schüler zu hohe oder zu niedere Anforderungen stellt, ob und wie den Mängeln, die sich herausgestellt haben, abzuhelfen ist.

Es hat sich denn auch die Lehrerwelt mit Macht auf die Behandlung des Deutschen geworfen. In Zeitschriften und besonderen Büchern, in Sammelwerken und in den Verhandlungen der Direktorenkonferenzen liegen die eingehendsten Untersuchungen, die gründlichsten Erwägungen vor. Es giebt keine Seite des deutschen Unterrichts, die nicht in der Praxis beobachtet und von der Kritik beleuchtet worden wäre. Man kann ruhig sagen, daß die preußischen Lehrpläne vom Jahre 1892 und insbesondere die Bestimmungen über den deutschen Unterricht eine Litteratur hervorgerufen haben, die jetzt schon kaum noch zu übersehen, geschweige zu bewältigen ist. Aber alle Äußerungen von Belang glaube ich gelesen zu haben, und so darf ich den Versuch machen, zu zeigen, was man an den Lehrplänen billigt und was man an ihnen aussetzt. Die Aufgabe, die diesem Gutachten gestellt ist, lautet scheinbar ganz anders. Es ist die Frage gestellt, was seit der Schulkonferenz vom Jahre 1890 für die Hebung des deutschen Unterrichts geschehen ist und was zu dessen Förderung noch weiter geschehen kann. Aber in Wirklichkeit bedeutet dies doch nichts anderes, als was ich vorher als Ziel hingestellt habe. Denn eine wirkliche Änderung der Verhältnisse hat seit Einführung der Lehrpläne von 1891 und den Nachträgen von 1893 nicht stattgefunden und nicht stattfinden können; es ist also nur möglich, die Forderung auf die theoretische und auf die praktische Behandlung des deutschen Unterrichts zu beziehen.

Wenn diese, wie oben angedeutet ist, gerade in den letzten Jahren sich ebenso eindringend wie umfassend gestaltet hat, so liegt dies in der Thatsache, daß der deutsche Unterricht wie von Seiner Majestät und den Behörden so auch von der deutschen Lehrerwelt viel höher als früher geschätzt wird. Als man früher zu sagen wagte, der deutsche Unterricht solle der Schwerpunkt und der deutsche Aufsatz der Ausdruck der Gesamtbildung des Schülers sein, da erklärte Schrader, man fordere damit von diesem Unterrichtszweig, was er weder leisten könne noch solle. Wie haben sich mittlerweile die Zeiten geändert! Wohl giebt es noch tüchtige Schulmänner, die in ihrer nur zu berechtigten Begeisterung für das klassische Altertum in ähnlicher Weise wie Schrader an einer Wendung, wie die ist, daß das Deutsche den Mittelpunkt des gesamten Unterrichts bilden solle, Anstoß nehmen, aber die allgemeine Überzeugung geht jetzt doch dahin, daß das Deutsche die Erbschaft der alten Sprachen angetreten und die Aufgabe übernommen hat, im Mittelpunkte des gesamten Unterrichts zu stehen.*) Diese Überzeugung hat bereits auf mehreren Direktorenkonferenzen Ausdruck gefunden und ist dort das Ergebnis der Stimmung gewesen, die in der Mehrzahl der Lehrerkollegien herrschte; ja man ist weiter gegangen und hat das Deutsche „das Schwarze in der Scheibe" genannt, auch wohl das „Centrum, von dem aus die Radien nach der Peripherie gezogen werden".

Es ist nicht mehr als recht und billig, von den deutschen Schulen zu verlangen, daß sie deutsche Knaben und deutsche Jünglinge heranbilden. Nur soll man nicht meinen, daß die klassischen Sprachen nicht auch ihr Teil dazu beitrügen,

*) In den Lehrplänen heißt es Erläuterungen III 5 S. 71: „Das Deutsche ist noch mehr als bisher in den Mittelpunkt des gesamten Unterrichts gerückt." Dieser Ausdruck ist mit Recht bemängelt worden, da es nur einen Mittelpunkt giebt.

daß dies Ziel erreicht würde. Richtig betrieben, erzeugen Griechisch und Lateinisch nicht antik-heidnische, sondern modern-christliche, deutsche Gesinnung, und wie man Griechisch und Lateinisch bei solcher Beschäftigung lernt, so lernt man auch Deutsch. Aber freilich, am unmittelbarsten wird die deutsche Bildung durch den deutschen Unterricht gefördert. Denn was für eine Aufgabe ist diesem gestellt? Er vermittelt einen Einblick in den Bestand und das allmähliche Werden der Sprache; er verhilft zu der Fertigkeit, schriftlich und mündlich die Sprache mit Geschick zu gebrauchen, und lehrt gleichzeitig, wie man die Gedanken sichtet und in Ordnung vorträgt; es liegt dem deutschen Unterricht weiter ob, in das Verständnis der deutschen Litteratur einzuführen, die reichen Schätze zu heben, die dort aufgespeichert sind, und sie für ästhetische und sittliche Zwecke zu verwerten, damit die jugendlichen Herzen für deutsche Art und deutsche Kunst gewonnen, mit echter Vaterlandsliebe erfüllt und für das Reine, Gute und Edle begeistert werden.

Stellt man so hohe und so vielseitige Anforderungen an den deutschen Unterricht, so muß ihm naturgemäß auch eine größere Stundenzahl zur Verfügung gestellt werden. Früher kam man mit zwei Stunden aus, und selbst diese zwei waren noch zu viel; so wenig wußte man aus Mangel an didaktischem Verständnis mit dem Deutschen anzufangen. In unseren Tagen dürfte sich kaum noch jemand finden, der die Bereicherung, die das Deutsche 1892 erfahren hat, beklagte. Nur Oskar Jäger ist ein solcher. Er macht aus seiner Entrüstung kein Hehl, daß man dem Lateinischen wieder eine Stunde entzogen und sie dem Deutschen zugelegt habe; dadurch habe man das Lateinische und das Deutsche geschädigt, und dieses vor allem. Jenes ist richtig, dieses ist falsch. Gewiß hat das Lateinische eine Einbuße erlitten, und das ist zu bedauern, aber das Deutsche hat eine Bereicherung erfahren. Überdies bezieht sich die Klage Jägers nur auf die unteren Klassen; daß die Tertien nur zwei Stunden Deutsch haben, bedauert er gleichfalls. Lyon fordert mindestens drei, Lehmann vier, Nerrlich gar sechs deutsche Stunden für jede Woche. Da möchte man fragen: Woher nehmen und nicht stehlen? Außerdem sind sechs deutsche Stunden wirklich des Guten zu viel; man vergesse nicht, daß alles Denken und Fühlen, alles Aufnehmen und Verarbeiten, alles Sprechen, Schreiben und Übersetzen sich deutsch vollzieht und eine Übung im Deutschen ist; wir bedürfen also keiner sechs Stunden. Dagegen würden sich vier Stunden sehr gut verwerten lassen. Nur fehlen sie fürs erste, und dem klassischen Unterricht dürfen sie auf keinen Fall entzogen werden. Auf drei Stunden kann der Unterricht leicht erhöht werden; es bedarf nur noch der Zulegung einer Stunde in den beiden Tertien. Das ist wohl ohne Schädigung anderer Interessen möglich. Dann aber heißt es, auf dem noch immer knapp bemessenen Raume sich häuslich einzurichten, und es geht, wenn die Ansprüche nicht übertrieben, die Aufgaben nicht ins Maßlose gesteigert werden.

Die Bestimmung der Prüfungsordnung (§ 12), daß bei nicht genügenden Gesamtleistungen im Deutschen das Reifezeugnis nicht erteilt werden darf, ist vielfach bemängelt worden.*) Das völlige Ausschließen des Gnadenweges, sagt Lehmann, mache den deutschen Aufsatz für die schwächeren Schüler zum Schreckgespenst, und jedenfalls erhöhe die verschärfte Forderung bei dem Lehrer das Gefühl

*) Auf S. 71 findet sich der Ausdruck, daß der Schüler ... „für nicht bestanden erklärt wird“. Dazu bemerkt Lyon etwas bissig: „Die Verantwortung für die hier beliebte einigermaßen gewagte Konstruktion müssen wir der Behörde überlassen.“

der Verantwortlichkeit für das äußerliche Ergebnis des Unterrichts und beim Schüler das eines gewissen Druckes, welchen das bevorstehende Examen ohnedies auf ihn ausübe, beides nicht zum Vorteil der Liebe und freien Begeisterung für die Sache, auf welche die preußischen Lehrpläne doch so viel Gewicht legten. Eine Erschwerung der Kompensation sei wohl am Platze gewesen, vielleicht auch die Einführung einer mündlichen Prüfung; aber die Kompensation für ungenügende Leistungen im Deutschen schlechtweg zu untersagen, während für jedes andere Fach eine solche gestattet sei, könne kaum als ein glücklicher Griff bezeichnet werden.

Ich bin anderer Meinung. Der Ausspruch, der von hoher Stelle gefallen ist, daß der deutsche Aufsatz zeige, ob jemand tüchtig und brauchbar sei, bleibt unangreifbar. Die höchste und entscheidende Zielleistung des Gymnasiums, das beste Mittel, zu erproben, ob einer seine Fähigkeiten in befriedigender Weise entwickelt hat, ob er Kenntnisse, Phantasie, Geschmack, Urteil, logisches Denken und stilistische Gewandtheit besitzt, dieses Mittel ist der deutsche Aufsatz. Wenn dieser also mißlingt, und zwar nicht nur in der Klausur, sondern auch im Durchschnitt des letzten Jahres mißlingt, so daß die Vorcensur und das Prüfungsprädikat zusammen negativ ausfallen, wie kann dann dem Prüfling die Reife zugesprochen werden? Von einer Härte könnte nur in dem Falle die Rede sein, daß der Prüfungsaufsatz allein den Ausschlag gäbe. Aber dem ist nicht so. Liegt eine 3 als Klassenfaktor vor und eine 4 als Ergebnis der Prüfung, dann kann eine 3 als Gesamtcensur gegeben werden. Damit wird die Bemerkung hinfällig, daß ein Angstgefühl erzeugt und die freudige Hingabe an die Sache gemindert werde. Schaden richtet also die Bestimmung nicht an, sie stiftet vielmehr Nutzen. Denn wenn sie in den Augen der Lehrer und der Schüler den deutschen Unterricht als hervorragend wichtig hinstellt und sie zu treuer Pflichterfüllung, zu gewissenhafter Arbeit veranlaßt, so ist dies ein großer Erfolg, und Lyon hat ganz recht, wenn er sagt, „daß in der Beseitigung des lateinischen Aufsatzes und der unbedingten Forderung einer genügenden Durchbildung im Deutschen die beiden Angelpunkte der Neugestaltung unseres höheren Schulwesens zu sehen sind".

B. Die einzelnen Zweige des deutschen Unterrichts.

a) Die Grammatik.

In einem Ministerialerlaß vom Jahre 1843 war der in manchen Anstalten übliche theoretische grammatische Unterricht in der Muttersprache, der die deutsche Sprache gleichsam wie eine fremde, erst noch zu erlernende betrachtete, durchaus verworfen. Ganz ähnlich bezeichnete Schrader den systematischen Unterricht in der deutschen Grammatik, namentlich in der Formenlehre, auf den unteren und mittleren Stufen nicht nur als überflüssig, sondern in mehr als einem Betracht als geradezu schädlich. Die nötige Bekanntschaft mit den allgemeinen Formen und Kategorieen der Sprache erwerbe der Schüler am leichtesten und klarsten an einer fremden Sprache; die eigene sei ihm hierzu nicht gegenständlich genug und ein zu inniger Teil seines lebendigen Wesens, um nicht ihre analytische und sozusagen anatomische Betrachtung für ein so frühes Alter zu erschweren und zu widerraten. Auch Wackernagel spricht sich entschieden gegen eine wissenschaftliche Beschäftigung mit der Sprache in diesem Alter aus, und Heiland erklärt die Beckersche Manier für eine gefährliche Überreizung der Jugend. Indessen kann auch nach diesen Männern eine grammatische Zuthat nicht ganz entbehrt werden; sie soll sich aber, das ist

wenigstens Schraders Ansicht, in den unteren Klassen auf die Abwehr des Unberechtigten, auf eine bewußtere Analyse und Nachbildung des Satzes und auf die Überlieferung weniger Regeln beschränken.

Die Lehrpläne von 1892 haben sich nicht ganz in diesen engen Schranken gehalten. Zwar verwerfen sie (S. 16) die Behandlung der deutschen Grammatik wie die einer Fremdsprache und bestehen auf der Anlehnung an das Lateinische; das zeigt einmal die Forderung, daß die Terminologie durchaus in Übereinstimmung mit dem lateinischen Unterricht stehen soll, und dann die andere, daß Lateinisch und Deutsch in den unteren Klassen womöglich in denselben Händen liegen sollen. Aber sie schreiten doch dazu fort, den Klassen VI bis U. III bestimmte grammatische Aufgaben zu stellen, und in den Methodischen Bemerkungen auf S. 16 wird ausdrücklich gesagt, die grammatische Unterweisung in der Muttersprache sei beizubehalten, nur habe sich die Unterweisung auf das Notwendigste zu beschränken und immer an bestimmte Beispiele sich anzulehnen. Zu dem Satze der Lehrpläne: „die grammatische Unterweisung in der Muttersprache ist beizubehalten, um dem Schüler eine objektive Norm für die Beurteilung eigenen und fremden Ausdrucks zu bieten und ihn auch später in Fällen des Zweifels zu leiten“, bemerkt O. Jäger, es sei damit nicht viel anzufangen. Der Schüler werde mit der objektiven Norm, d. h. der Regel, später nichts machen, weil er sie wieder vergessen habe. Dagegen sei weiter nichts zu erinnern, wenn in der Weise, wie von Lyon neuerdings empfohlen worden, nach und nach, wöchentlich in einer durchschnittlich auf eine halbe Stunde anzuschlagenden Zeit das Wesentliche der deutschen Grammatik in dem Umfange, den Lyons eigenes hübsches Bändchen bezeichne, in Verbindung mit den schriftlichen Übungen, von Sexta bis Quarta einschließlich gelehrt werde. Der Lehrer solle sich diese kleine Lyonsche Grammatik ganz einprägen und sich dabei die reichen und schönen Beispiele recht zu nutze machen, die A. Matthias in seinem Hilfsbuche für den deutschen Unterricht biete. Auch in Tertia, Unter- und Obertertia, ist nach Jäger einige deutsche Grammatik am Platze. Er denkt insbesondere an die Lehre von den Präpositionen mit Berücksichtigung dessen, was die Schüler im Griechischen (bis O. III) gelernt haben. Sogar der Untersekunda gönnt er noch Teil an der Grammatik; er will ihr das Wichtigste aus der W o r t b i l d u n g s l e h r e zuweisen. Unsere preußischen Lehrpläne seien kühn genug, meint er, das schon der Quarta anzusinnen, aber es sei in Untersekunda viel fruchtbarer, weil es hier v e r g l e i c h e n d, das Denken anregend und befruchtend behandelt werden könne.

Von Lyon ist schon gesagt worden, daß er für grammatischen Unterricht eintritt und selber ein Lehrbuch geschrieben hat.

Wie R. v. Raumer der deutschen Grammatik auf den Gymnasien eine doppelte Aufgabe gestellt hatte, erstens die, daß sie zur Erlernung und richtigen Handhabung der hochdeutschen Schriftsprache diene, sodann die andere, daß sie die Anfänge einer wissenschaftlichen Behandlung der deutschen Sprache selbst gebe, so ist Lehmann der Meinung, in der deutschen Schulgrammatik vereinige sich ein praktischer mit einem theoretischen Zweck; der praktische sei Korrektheit des Sprachgebrauchs, der theoretische Einsicht in das Wesen der Sprache. Jenes praktische Ziel bilde zweifellos den ersten und grundlegenden Gesichtspunkt und müsse die untere Hälfte des Unterrichtskurses beherrschen, die theoretische Einsicht komme als ein zweiter und höherer hinzu und bleibe im wesentlichen den oberen Klassen vorbehalten.

Wie Jäger, Lyon und andere ist Lehmann der Meinung, daß die betreffende Aufgabe nicht gelegentlich, ohne bestimmten Plan und Weg erledigt werden könne. Es sei Wilmanns beizupflichten, der einmal geschrieben habe, die Auflösung in gelegentliche Bemerkungen sei das Grundübel unseres deutschen Unterrichts. Es müsse also auch hier ein gewisser systematischer Zusammenhang angestrebt werden, denn ohne denselben würde der grammatische Unterricht gerade das nicht leisten können, was seine eigentliche Aufgabe sei, nämlich die Festigung des Sprachgebrauchs durch den Hinweis auf grammatische Analogie und sprachlichen Zusammenhang. Nur solle sich dieser Zusammenhang nicht auf das Ganze des Sprachbaues erstrecken, vielmehr handle es sich darum, eine Auswahl zu treffen, die dem praktischen Bedürfnis entspreche. Das Hauptgewicht der Schulgrammatik werde immer auf die Formenlehre fallen; denn nur diese sei dem Deutschen eigentümlich. Die Besonderheiten der deutschen Flexion, die Unterscheidung starker und schwacher Abwandlungsweise, die Ablautreihen u. a. könnten dem Schüler nur unmittelbar, nicht etwa an dem Gegenbild oder Vorbild einer fremden Sprache zum Bewußtsein gebracht und eingeprägt werden. Die Grundzüge der Syntax hingegen seien dem Deutschen mit den übrigen indogermanischen Sprachen gemeinsam, kämen also bei der Erlernung dieser Sprachen zum Bewußtsein. Die formale Ausbildung des Sprachgefühls, das man als einen Hauptvorteil des Unterrichts in den fremden, zumal in den klassischen Sprachen zu bezeichnen pflege, müsse hier der Muttersprache zu gute kommen. Zu den Abschnitten, die unbedingt durchgenommen und gelernt werden müßten, gehöre vor allem die Lehre von der indirekten Rede und vom Gebrauch des Konjunktivs. (Ob das möglich sein würde?) — Einen dritten Bestandteil des grammatischen Unterrichts ergebe die Wortbildungslehre, die müsse auch einen festen Platz im Unterrichtsgang haben, und zwar sei sie nicht der untersten Stufe zuzuweisen, wenn sie auch vorher gelegentlich gestreift werden könne. — Soweit stimmt Lehmann mit Jäger ziemlich überein. Aber während Jäger von der Herleitung der Regeln aus den Beispielen nichts wissen wollte, hält Lehmann es für selbstverständlich, daß man die grammatischen Regeln nicht einfach gebe oder gar diktiere, sondern sie selber suchen und finden lasse. Es sei ja allgemein zugestanden, daß der gesamte grammatikalische Unterricht in der Muttersprache nicht nach dogmatischer, sondern nach heuristischer Methode vor sich gehen müsse. Das Gesetz sei induktiv aufzufinden. Gelegenheit dazu finde sich überall, in der Lektüre wie in der mündlichen Rede. Er warnt aber, und zwar mit vollem Recht, vor dem Fehler, grammatische Erörterungen in die sachliche Erklärung eines Lesestückes zu verflechten. Erst nach abgeschlossener Interpretation dürfe man sie an einzelne auffallende Wortformen anknüpfen. Ein Schulbuch sei bei der heuristischen Methode nicht notwendig; aber um der Repetition einen Anhalt zu geben, sei es wünschenswert, daß die Schüler einen kurzen Abriß, wie ihn die meisten Lesebücher als Anhang enthielten, oder auch ein ausführliches Handbuch, wie die Wilmannssche Schulgrammatik sei, besäßen. Dies gelte auch für die Oberstufe.

Aber auch von der historischen Sprachwissenschaft soll der höheren Schule etwas zu gute kommen. Ganz zu entbehren, meint Lehmann, sei sie schon in der praktischen Schulgrammatik nicht; besonders auffällige Anomalieen, Schwankungen und Eigenarten des Gebrauchs werde man schon auf der Unterstufe den Schülern aus der Entwicklung der Sprache verständlich machen. Aber in den oberen Klassen sei es eine der Aufgaben des deutschen Unterrichts, dahin zu wirken, daß

dem Schüler ein Einblick in das Werden und Wachsen seiner Muttersprache, in die Gesetze, welche ihre Entwicklung beherrschen, und die verschiedenen Stufen, die sie zurückgelegt habe, verschafft werde, damit ihm die Ergebnisse der Sprachwissenschaft, soweit sie insbesondere das Deutsche beträfen, nicht völlig vorenthalten blieben. Von einer systematisch umfassenden Darstellung sei natürlich abzusehen. Es komme nur darauf an, den Schülern die wesentlichsten Züge der Sprachentwickelung an gewählten Beispielen zu veranschaulichen und ihnen gleichzeitig die verschiedenen Verwandtschaftsverhältnisse der germanischen Idiome sowie die charakteristischen Unterschiede der Epochen des Hochdeutschen ebenfalls in Beispielen anschaulich zu machen. Gotisch und Althochdeutsch würden damit ausgeschieden; das hindere natürlich nicht, öfter einmal auf einzelne gotische oder althochdeutsche Formen zurückzugehen, vielleicht auch einmal ein Paradigma zu geben. Das Mittelhochdeutsche dagegen müsse getrieben werden. Doch davon an anderer Stelle.

Gegen einen systematischen Unterricht in der deutschen Sprache erklärt sich auch Becher auf der sächsischen Direktorenkonferenz vom Jahre 1896; ich denke, er wird ihn so getrieben wissen wollen wie Lehmann.

Die Direktorenversammlung von Hannover hat erst vor zwei Jahren sich dahin geeinigt, daß dem grammatischen deutschen Unterricht auf den unteren und mittleren Klassen die Aufgabe zufällt, eine ausreichende Kenntnis der Formen- und Satzlehre der Muttersprache zu vermitteln und deren sichere Anwendung im Schreiben und Sprechen zu erzielen. Dabei habe man sich auf die der deutschen Sprache eigentümlichen Erscheinungen und Gesetze zu beschränken; die allgemeinen grammatischen Kenntnisse würden in dem fremdsprachlichen, besonders im lateinischen Unterricht erworben. Die dem deutsch-grammatischen Unterricht gestellte Aufgabe erfordere eine planvolle, selbständige Behandlung der Grammatik, neben welcher der gelegentliche sowohl als der angelehnte Unterricht je höher hinauf um so ausgedehnter zu verwerten sei. Schriftliche Übungen bildeten auch hier ein wesentliches Hilfsmittel zur Befestigung des Wissens. Die Diktate in Sexta und Quinta seien unmittelbar an das im Unterricht Behandelte anzuschließen. Ein grammatischer Leitfaden mit Beispielen und ausreichendem Übungsstoff sei den Schülern in die Hand zu geben. Die Stoffverteilung der Grammatik, wie sie den Grundzügen nach in den neuen Lehrplänen festgelegt sei, müsse als zweckmäßig anerkannt werden.

In einzelnen Berichten jener Versammlung waren der deutschen Grammatik noch höhere Ziele gesteckt worden. So hatte der eine gesagt, es gehöre zu den Erfordernissen einer nationalen Bildung, einen Einblick in den Bau, das Leben und das Wesen der Muttersprache zu gewinnen. Ein anderer hatte einiges Verständnis für den Bau der Sprache und ihre Wortbildung gefordert. Etliche waren noch weiter gegangen. Zu solchen Forderungen hat, so viel ich sehe, die Versammlung keine Stellung genommen, oder sie hat sie stillschweigend abgelehnt.

Nehmen wir aus den neuen Untersuchungen und Verhandlungen das heraus, was wertvoll ist und allgemeine Gültigkeit besitzt, so dürfte sich folgende Fassung der grammatischen Forderungen ergeben:

Grammatik.

(Alles in altdeutscher Schrift Gedruckte ist neu.)

Der grammatische deutsche Unterricht auf den höheren Schulen hat eine doppelte Aufgabe zu erfüllen; einmal soll er eine ausreichende Kenntnis der Formen- und Satzlehre der Muttersprache vermitteln und deren sichere Anwendung im Schreiben und

Sprechen erzielen, sodann soll er einen Einblick in das Wachsen und Werden der Muttersprache, in die Gesetze, welche ihre Entwicklung beherrschen, und die verschiedenen Stufen, die sie zurückgelegt hat, gewähren. Die erste Aufgabe fällt den unteren und mittleren, die zweite den oberen Klassen zu. In den unteren und mittleren Klassen sind die Regeln unter Anlehnung an gelesene Prosastücke oder an die mündliche Rede auf heuristischem Wege zu gewinnen; doch empfiehlt es sich um der leichteren Wiederholung und sicheren Einprägung willen, die Unterweisung an einen grammatischen Abriß im Lesebuche oder an eine besondere kurzgefaßte Grammatik anzuschließen. Dabei ist das grammatische Wissen, das die Beschäftigung mit den fremden Sprachen, besonders mit der lateinischen ergeben hat, nach Möglichkeit zu verwerten.

Bei dem Versuch, den Schülern der oberen Klassen einen Einblick in die geschichtliche Entwicklung der deutschen Sprache zu gewähren, ist von einer systematischen Darstellung abzusehen; es kann sich nur darum handeln, die mannigfachen Wandlungen, die die deutsche Sprache durchgemacht hat, und die Gesetze, nach denen sie sich vollzogen haben, an besonders gewählten Beispielen zu veranschaulichen.

Stoffverteilung.

VI. Redeteile. Deklination und Konjugation. Unterscheidung der starken und schwachen Flexion. Das Notwendigste vom einfachen Satze. Grundzüge der Interpunktion. Einübung der Rechtschreibung.

V. Der einfache Satz. Das Notwendigste vom zusammengesetzten Satze. Ergänzung der Interpunktionslehre und weitere Einübung der Rechtschreibung.

IV. Der zusammengesetzte Satz. Belehrung über die besonders hervortretenden Unregelmäßigkeiten und Schwankungen im Sprachgebrauch.

U. III. Eingehendere Behandlung der Formenlehre (z. B. Übergehen aus der schwachen in die starke Deklination. Arten der Konjugation. Ablautreihen).

O. III. Das Wichtigste aus der Wortbildungslehre (Ablaut, Umlaut, Bedeutung der Ableitungssilben).

U. II. Einzelnes aus der Synonymik. Anschluß an die Lektüre und die Aufsätze.

O. II bis O. I. Belehrungen über die geschichtliche Entwicklung der Sprache, besonders der neuhochdeutschen Schriftsprache.

b) Schriftliche Übungen und Aufsätze.

Von Aufsätzen kann in den unteren Klassen noch nicht die Rede sein. Es gilt zunächst noch, die Orthographie einzuüben und dann an mündliches und schriftliches Nacherzählen zu gewöhnen. Die Forderung der Lehrpläne, in Sexta Rechtschreibungen in wöchentlichen Diktaten in der Klasse anzustellen, ist sehr berechtigt. Aber etwas hat O. Jäger doch daran auszusetzen. Er findet es im Prinzip verfehlt, keine häuslichen Aufgaben im Deutschen zu fordern. Er schlägt also vor, alle 14 Tage die Rein- oder Schönschrift eines Diktats zur Korrektur einzufordern; geschehe dies, so ersehe der Knabe daraus, daß der Gegenstand seine Wichtigkeit habe.

Zu dem, was die Lehrpläne für Quinta in diesem Fache fordern, macht O. Jäger einen Zusatz. Er meint, es sei nicht zu viel verlangt, wenn man gleich im ersten Halbjahre alle vier Wochen eine kleine Nacherzählung als Hauptaufgabe fordere, selbst auf die Gefahr hin, daß sie einem Viertel oder Drittel der Schüler nur erst sehr mangelhaft gerate. Mit dieser Annahme hat aber Jäger seinen Vorschlag selber bekämpft, ohne es zu merken. Denn wenn ein Drittel der Klasse — es dürfte sogar die Hälfte oder mehr sein — die Sache schlecht macht, dann ist sie ihr eben noch nicht gewachsen. Es mag also bei der bisherigen Bestimmung sein

Bewenden haben, wonach die ersten Versuche im schriftlichen Nacherzählen zunächst in der Klasse und erst im zweiten Halbjahre auch zu Hause angestellt werden sollen. Dagegen dürfte Jäger im Rechte sein, wenn er fordert, die Quintaner sollten alle 14 Tage eine häusliche Rechtschreibe- und Interpunktionsarbeit oder (im zweiten Halbjahre) abwechselnd damit eine häusliche Nacherzählung zur Korrektur einliefern; denn bei diesen Arbeiten kann mehr als bei den Klassenarbeiten auf gute Haltung der Hefte und saubere, deutliche Schrift gesehen werden.

Die Forderung, welche die Lehrpläne an die Quarta stellen, wird etwas erweitert werden dürfen, freilich nicht nach den Vorschlägen von O. Jäger. Dieser meint, hier solle man zuerst von eigentlichen Aufsätzen reden, wenn es auch nur Aufsätzchen seien. Diese Aufsätze sollten nicht mehr bloße Nacherzählungen, bloße Wiedergaben von Gehörtem sein, wozu der Ausdruck im Lehrplane „freies schriftliches Nacherzählen" verleiten könne. Die Warnung, die in dieser Forderung liege — ja nicht zu hoch hinaus —, müsse man ja billigen; es sei viel Verkehrtes in Quartaneraufsätzen geleistet worden, und es sei in der That gar nicht leicht, passende Themata zu finden. Das bestimmt mich wieder, seinen Vorschlag abzuweisen. Es giebt noch keine Aufsätze in Quarta, weil die Schüler noch nicht entwickelt genug sind, eine Sache selbständig anzugreifen. Schrader spricht daher auch nicht von häuslichen Aufsätzen, sondern von häuslichen Arbeiten in Quarta und will hier kleine Erzählungen und Beschreibungen bestimmter Gegenstände, nicht Schilderungen mit den Satzbildungen abwechseln lassen, immer aber unter ausreichender Vorbereitung in der Klasse. Ganz ähnlich spricht sich Lehmann dahin aus, bis zur Quarta einschließlich habe sich die Reproduktion auf das einfache mündliche und schriftliche Wiedererzählen gehörter und gelesener kleiner Erzählungen zu beschränken; dem Muster möglichst nahe zu kommen, sei hier die einzige Aufgabe, die dem Schüler gestellt werde. Nur aus einer Bemerkung von O. Jäger kann man Vorteil ziehen. Er meint, daß es nicht mehr „freies Nacherzählen des in der Klasse Gehörten" heißen solle, sondern „Wiedergabe des in der Schule Erlernten". Dann könnten alle möglichen Fächer beisteuern. Ich ändere es dahin, daß ich vorschlage „des in der Schule Gehörten oder Erlernten".

Von Untertertia ab werden Aufsätze angefertigt. Und zwar heißt das Gesetz, das den stilistischen Unterricht in Tertia beherrschen muß, „strenge Reproduktion anschaulicher Vorbilder". Die Themata sind also vorzugsweise dem Unterricht zu entnehmen und nicht nur dem deutschen. So können gelesene Stellen aus Ovid und Cäsar, in O III auch aus Xenophon, sobald sie ein kleines Ganzes bilden, zur Wiedererzählung aufgegeben werden, oder es wird von den Schülern verlangt, daß sie poetische Erzählungen, wie „Ver sacrum" oder „die Kaiserwahl" in Uhlands „Ernst von Schwaben" in freier Prosa, aber immer im engen Anschluß an das Vorbild wiedererzählen (Lehmann). Doch in diesen Dingen herrscht volles Einverständnis.

Aber es kommt von diesen Klassen an etwas hinzu, was außerordentlich geeignet ist, den deutschen Stil zu heben, nämlich die Übersetzung aus den fremden Sprachen. Fremde Sprachen sind ja schon vorher getrieben worden, und es ist auch auf der unteren Stufe darauf zu sehen, daß die Schüler ein möglichst gutes Deutsch reden; aber wenn ihnen Cäsar und Xenophon in die Hand gegeben und sie nun veranlaßt werden, nicht nur wortgetreu, sondern auch sinngetreu zu übersetzen; wenn man sie, je höher hinauf desto mehr, gewöhnt, „so treu als möglich, so frei als nötig" zu verdeutschen und zu dem Zweck die fremde

Periode aufzulösen und die Gedanken in ein deutsches Gewand zu kleiden: dann werden sie sich der Eigenart ihrer Sprache bewußt und schreiben statt eines Kauderwelsches, das weder lateinisch noch deutsch, sondern ein unerträglicher Mischmasch ist, eine Sprache, die ganz deutsch ist und doch den ursprünglichen Gehalt treu aufbewahrt. So ungefähr urteilt Becher in den Direktorenverhandlungen von 1896, und ähnlich urteilt Lyon, wenn er sagt, eine gute Übersetzung aus den alten Sprachen ins Deutsche habe gegenwärtig als eine Hauptaufgabe des altklassischen Sprachunterrichts zu gelten, und in wirklich guten Übersetzungen besäßen wir ein nicht hoch genug zu schätzendes Mittel zur Durchbildung im deutschen Ausdruck. Völlig zutreffend ist auch, was Hermann Grimm einmal sagt: „Ich wünsche, daß neben denjenigen Übersetzungen aus anderen Sprachen, deren Zweck es ist, das Verständnis der Satzformen von Wort zu Wort zu beweisen, andere Übersetzungen verlangt werden, deren Absicht dahin geht, das innere Gedankengefüge des Autors in ein deutsches Gedankengefüge umzuwandeln, das in untadelhafter Sprache den Inhalt der Sätze darlegt und den Beweis völligen Verständnisses liefert.“

Über die Aufsätze der O. III sind keine wesentlich neuen Gesichtspunkte aufgestellt worden. Nur empfiehlt Lehmann die Auszüge aus größeren deutschen Prosastücken, z. B. aus Schillers Einleitung zu seinem „Abfall der Niederlande“ und aus seiner „Geschichte des Dreißigjährigen Kriegs“. Diese Abschnitte müssen dann aber, wie er selbst zugiebt, eingehend behandelt sein. Mir will die Arbeit zu schwer erscheinen. Wenn unter den Forderungen der Lehrpläne auch Briefe sich befinden, so wird damit nur der Vorschlag älterer Pädagogen wieder aufgenommen, die aber wohlweislich nicht unterließen hinzuzusetzen, daß sich die Briefe stets auf Thatsächliches beziehen und namentlich von der Darstellung eigener Empfindungen sich frei halten sollten.

In U. II wird die Arbeit der Tertien fortgesetzt; es finden sich also erzählende Darstellungen, Beschreibungen, Berichte, Auszüge aus größeren Werken und Übersetzungen aus fremden Schriftstellern, aber mit größerer Ausdehnung und Vertiefung. Neu ist der Versuch der Abhandlung; es wird also dem Schüler zum ersten Male zugemutet, den Stoff zu finden und zu ordnen. Darum ist es gut, daß hier eine praktische Anleitung zur Aufsatzbildung gegeben wird; es sind in der Klasse Dispositionsübungen anzustellen; es ist zu zeigen, wie man ein Thema richtig auffaßt und deutet, wie man seine Erfahrung, sein Wissen oder auch seine Kenntnis der Lektüre für die Auffindung des Stoffes verwertet, wie man zwischen Haupt- und Unterabteilung scheidet, wie man die Einleitung bildet, wie den Schluß u. a. m. Darin stimmen auch alle neuen Berichte überein.

Bei der Stellung der Aufgabe sowohl wie bei der Korrektur soll man sich den Zweck, dem der Aufsatz dient, vor Augen halten. Es ist falsch, zu sagen, der Aufsatz habe nur das Verständnis zu vertiefen und zur Herrschaft über den Lehrstoff zu verhelfen; es ist ebenso falsch, dem Aufsatz nur die Ausbildung der Sprache zum Ziel zu setzen. Beides muß zusammenkommen, Bereicherung, Vertiefung, Klärung, Ordnung des Wissens auf der einen, Herrschaft über die Sprache, Gewandtheit in angemessener, fehlerfreier, flüssiger und gefälliger Sprache auf der andern Seite.

Die Themata werden sich vielfach an die deutsche oder fremdsprachliche Lektüre anschließen; die Briefform kann unter Umständen vorgeschrieben werden; freie Themata, wie sie Jäger mit Goetheschen Sprüchen stellt, sind wohl nur zu-

lässig, wenn besondere Vorsichtsmaßregeln getroffen werden. Man könnte ja meinen, gerade Themata dieser Art seien mit dem Ausdruck „leichte Aufsätze abhandelnder Art" gemeint. Allein diese Bestimmung soll wohl nichts anderes bedeuten, als daß der Schüler freier, unabhängiger von der Vorlage gestellt und beauftragt wird, mit einer gewissen Selbständigkeit den Stoff anzugreifen, zu gestalten, zu beurteilen und auszudrücken. Ich schließe das auch aus der Fassung der betreffenden Stelle in den Lehrplänen; denn wenn es heißt: „Leichte Aufsätze abhandelnder Art alle vier Wochen, besonders Vergleichungen u. s. w.", so gehören Vergleichungen zu den Abhandlungen, im andern Falle hätte es „besonders aber" heißen müssen.

Noch auf einen Punkt möchte ich die Aufmerksamkeit hinlenken. Für die beiden Tertien sind nur häusliche Aufsätze vorgeschrieben; mit Recht; auf sich allein angewiesen, wie es im Klassenaufsatz der Fall ist, dürfte der Tertianer nicht viel zu stande bringen. Von Obersekunda ab werden häusliche und Klassenaufsätze verlangt. Bei der Untersekunda ist nur von Aufsätzen die Rede; damit sind, wie die Ausführungen auf S. 66 deutlich zeigen, nur häusliche Arbeiten gemeint, und begründet wird dies mit dem Hinweis auf die in der Klasse anzufertigenden kürzeren Ausarbeitungen. Allein die genügen hier nicht mehr. Wie sollen die Untersekundaner in der Abschlußprüfung eine deutsche Klausurarbeit anfertigen, wenn sie nicht vorher in Klassenaufsätzen geübt und an selbständiges Arbeiten gewöhnt sind? Also müssen auch hier schon Klassenarbeiten angefertigt werden.

Obersekunda: Je höher wir aufsteigen, desto wichtiger wird der deutsche Aufsatz; Lehrer und Schüler, Publikum und Behörden legen ihm viel größeren Wert bei. Es soll darum von den Schülern mit aller Gewissenhaftigkeit gearbeitet, von den Lehrern mit aller Sorgfalt korrigiert werden.

Die Fundstätte für die Themata bilden wieder die Unterrichtsgegenstände alle, soweit sie dem anschauenden, denkenden und fühlenden Geiste Erkenntnisstoff bieten, und nicht nur die Pensen dieser Klasse, sondern auch die früheren. Es ist also die Bemerkung in den Leitsätzen einer Direktorenversammlung, die Forderung der Lehrpläne, daß der gesamte Unterricht ausgenutzt werden solle, sei in aller Strenge auch auf der Oberstufe nicht durchführbar, hinfällig. Es darf bei der Fassung der Aufgaben in den Lehrplänen sein Bewenden haben.

Dasselbe gilt für die Forderungen in U.I und O.I. Es wäre nur eine Bemerkung derart einzuschieben, daß in den Sekunden der Aufsatz noch vorbereitet und mehr oder weniger eingehend vorher besprochen wird, daß aber in Prima der Selbständigkeit der Schüler mehr zugemutet werden darf. Vielleicht wäre es auch gut, Übungen im Protokollieren und Referieren anzustellen, wie dies die sächsischen Lehrpläne fordern. Jeder Gebildete kommt heute in die Lage, schnell etwas auffassen und schriftlich festhalten zu müssen.

Von der Wahl der Themata im einzelnen, von litterarischen und geschichtlichen, von freien und moralischen und wie sie sonst noch heißen, kann hier nicht weiter geredet werden, ebensowenig kommen hier die Gesichtspunkte für Vorbereitung und Beurteilung des Aufsatzes in Betracht; diese Dinge müssen der theoretischen Erwägung und praktischen Erfahrung überlassen werden.

Ich stelle nunmehr meine Ergebnisse kurz zusammen.

Schriftliche Übungen und Aufsätze.

VI. Rechtschreibungen in wöchentlichen Diktaten in der Klasse. **Alle 14 Tage als häusliche Arbeit die Rein- oder Schönschrift eines Diktats.**

V. Rechtschreibe- und Interpunktionsübungen in wöchentlichen Diktaten in der Klasse. Alle 14 Tage eine ebensolche Übung als häusliche Arbeit oder an deren Stelle (im zweiten Semester) der Versuch einer schriftlichen Nacherzählung.

IV. Rechtschreibe- und Interpunktionsübungen in der Klasse und freiere häusliche Wiedergabe dessen, was in der Schule erzählt oder gelehrt worden ist. Alle 14 Tage eine Arbeit.

U. III. Häusliche Aufsätze (Erzählungen, Beschreibungen) und Übersetzungen aus den fremden Schriftstellern; alle vier Wochen.

O. III. Häusliche Aufsätze wie in U. III; dazu Auszüge aus größeren deutschen Prosastücken und Berichte über Selbsterlebtes, auch in Briefform.

U. II. Praktische Anleitung zur Aufsatzbildung durch Dispositionsübungen in der Klasse.
Leichte, teils häusliche, teils Klassenaufsätze abhandelnder Art alle vier Wochen, besonders Vergleichungen neben erzählenden Darstellungen oder Berichten wie in O. III, nur umfassender, tiefer und freier; auch Übersetzungen aus der fremdsprachlichen Lektüre.

O. II. Häusliche und Klassenaufsätze, für welche die Aufgaben vorzugsweise dem Unterricht zu entnehmen sind. Etwa acht Aufsätze im Schuljahre.

U. I. Häusliche und Klassenaufsätze wie in O. II. Übungen im Referieren.

O. I. Häusliche und Klassenaufsätze wie in O. II und U. I.

Die kleinen deutschen Ausarbeitungen.

Auf S. 66 der N. L. werden für die Klassen IV bis I neben den deutschen Aufsätzen auch kürzere, in der Klasse anzufertigende Ausarbeitungen über durchgenommene Abschnitte aus dem Deutschen, den Fremdsprachen, der Geschichte und Erdkunde, sowie den Naturwissenschaften vorgeschrieben. Das war eine der auffallendsten Neuerungen der Lehrpläne. Wie hat sich die Schule zu ihr gestellt?

Ziemlich kühl steht ihr Lehmann gegenüber. Er urteilt, die „kleinen Ausarbeitungen" kämen dem sachlichen Zweck ausreichend entgegen, aber freilich, hierauf beschränke sich auch im wesentlichen ihr Wert. Denn daß die stilistische Fertigkeit der Schüler durch sie entscheidend gefördert werde, sei kaum anzunehmen. Nur in einer Hinsicht könnten sie, richtig geleitet, auch wohl dem Ausdrucksvermögen Dienste leisten, insofern sie nämlich — neben dem mündlichen „Vortrag" — vermittelnd zwischen dem bloßen Abfragen des Gelernten oder Gelesenen und dem deutschen Aufsatz einträten. Er betrachtet sie also als eine Art Vorbereitung für den Aufsatz. Etwas Ähnliches thut Jäger. Er hält die kleinen Ausarbeitungen für geeignet, den Aufsatz aus der Starrheit zu reißen.

In einem Berichte der sächsischen Direktorenkonferenz wird ein Dreifaches unterschieden. „Die kürzeren Ausarbeitungen vermögen

1. die Entwicklung stilistischer Gewandtheit in sprachlicher Vielseitigkeit zu fördern,
2. die Vorstellungen und Gedanken des Schülers zu klären,
3. eine klarere Erfassung des besonderen Stoffes herbeizuführen, so daß er freier damit operieren kann."

Und Becher erblickt den größten Segen der neuen Einrichtung darin, daß sie die Jugend an einen kurzen bündigen Stil gewöhne, wie er aus dem Innern der Sache mit einer gewissen Naturnotwendigkeit, ja fast organisch hervorwachse.

Im ganzen sind die Erfahrungen, welche die Lehrerkollegien mit ihr gemacht haben, nach ihrer eigenen Aussage günstig. Die Ansichten gehen nur noch über Äußerlichkeiten auseinander. Soll schon die Quarta mit diesen Arbeiten bedacht werden, wie es die Lehrpläne verlangen? Die rheinische Konferenz ist dafür, die sächsische wie auch die hannoversche dagegen. Ich meine auch, der Quartaner hat noch nicht das Zeug dazu, ein Thema in zusammenhängender Darstellung zu erörtern. Die Ausschließung der Religion von der kleinen Arbeit wird überall gutgeheißen, ebenso die der Mathematik; aber auch das Deutsche wünschen manche gestrichen zu sehen, da ja diesem Fache die Aufsätze zu gute kommen. Es sind also nur in den fremden Sprachen, in Geschichte und Geographie solche Arbeiten zu schreiben. Vorbereitung in der Klasse ist nötig, aber häusliche ist streng zu verhüten.

Zwei Arbeiten genügen in einem Fache für die Klasse und das Jahr. Länger als eine Stunde darf die Arbeit nicht dauern. Wie der Fachlehrer sie stellt, so hat er sie auch zu korrigieren, und zwar hat er auf gutes Deutsch nicht minder Gewicht zu legen als auf gediegenen Inhalt und folgerichtige Entwicklung. Es empfiehlt sich, die Arbeiten in Hefte schreiben zu lassen, die der Lehrer bei sich aufhebt; hat ein Lehrer in mehreren Gegenständen zu unterrichten, so giebt es für diese Gegenstände nur ein Heft.

Ich würde also unmaßgeblich vorschlagen, auf S. 66 oder vorher auf S. 16 hinter den Einzelbestimmungen über den deutschen Unterricht etwa folgenden Zusatz anzubringen:

„Um dem Schüler noch mehr Gelegenheit zu geben, unter Voraussetzung gründlicher Kenntnis des Stoffes seine Herrschaft über die Sprache zu mehren, werden für die Klassen von U. III bis O. I kürzere Ausarbeitungen eingeführt. Sie sind in den fremden Sprachen, in Geschichte und Geographie und in den Naturwissenschaften anzufertigen, und zwar zwei in jedem Fache für die Klasse und das Jahr. Eine Vorbereitung darf nur in der Klasse erfolgen, und länger als eine Stunde dürfen die Arbeiten nicht dauern. Die Korrektur liegt dem Lehrer ob, der die Aufgabe stellt; neben dem Inhalt und der logischen Entwicklung ist vor allem die sprachliche Form zu berücksichtigen."

c) Die Lektüre.

In den unteren und auch in den mittleren Klassen liegt ein Lesebuch dem deutschen Unterricht zu Grunde, das aus dem unerschöpflichen Schatze unseres vaterländischen Schrifttums das, was der jedesmaligen Altersstufe angemessen ist und Herz und Geist zu bilden, die Phantasie anzuregen und die Liebe zu Heimat und Vaterland zu wecken vermag, in mustergültiger Form darbietet. Darüber ist kein Zweifel. Bei der Untersekunda könnte jemand einwerfen, es seien ja bestimmte Dramen zum Lesen vorgeschrieben. Gewiß, aber auf die Dramen allein kann sich kein deutscher Unterricht beschränken; es muß auch die übrige Poesie, es muß auch die Prosa zur Geltung kommen; und gerade in der Klasse, in der das Disponieren gelehrt werden soll, thut eine Sammlung guter Prosaaufsätze ersprießliche Dienste.

Ob in Prima noch ein Lesebuch gebraucht werden soll, darüber ist viel gestritten worden. Ich habe die Frage im Vorwort zu meinem Lesebuch für Prima erörtert und teile daraus die Hauptpunkte mit.

Die Lehrpläne sagen auf S. 16: „An die Stelle der genannten Prosalektüre (Lessingsche Abhandlungen, „Laokoon") tritt unter Umständen in U. I wie in O. I die Durcharbeitung schwierigerer Stücke eines Lesebuchs für I." Die Lehrpläne hätten

weiter gehen und schreiben sollen: Daneben empfiehlt sich die Benutzung eines Lesebuchs für I. Man unterscheide wohl zwischen einer Chrestomathie und einem Lesebuch. Eine Zusammenstellung litterargeschichtlicher Charakteristiken mit entsprechenden Proben ist insofern nicht ungefährlich, als sie zur Oberflächlichkeit und zum Wissensdünkel verführen kann. Dagegen ist die Einführung einer Sammlung gediegener Aufsätze, eines rhetorisch-stilistischen oder philosophischen Lesebuchs, wie A. Matthias es vorgeschlagen hat, durchaus wünschenswert, wenn nicht notwendig. Wohl soll das Hauptinteresse unsern Klassikern zugewandt werden. Aber auch die nachgoetheschen Prosaiker müssen zur Geltung kommen, in denen der Pulsschlag einer kräftigen, politisch-historischen Zeit sich regt; es müssen also unsern Primanern Aufsätze zugänglich gemacht werden, die den großen Gebieten der Theorie und Praxis, der Religion und Philosophie, der Welt-, Kultur- und Kunstgeschichte, der Naturwissenschaft und der Sozialpolitik entnommen sind. Auf diese Weise wird am besten die unerläßliche Bekanntschaft mit dem Leben der Gegenwart und seinen Bestrebungen vermittelt.

So schreibt denn auch O. Jäger, für die Prosalektüre in Prima, also überhaupt für den deutschen Unterricht in dieser Klasse, sei ein gutes deutsches Lesebuch unentbehrlich, damit die Schüler, die in dem Buche auch außerhalb der Schulstunden lesen würden, durch verschiedene Prosa den Geist unserer Sprache in mannigfacher Ausprägung kennen lernten und in der Ideenwelt der Gegenwart einigermaßen eine allererste Orientierung gewönnen.

Von der Einrichtung der Lesebücher ist hier nicht weiter zu sprechen. Die Lehrpläne sind maßgebend gewesen, und man hat sich mit Erfolg bemüht, ihnen zu entsprechen.

Zu den Worten der Lehrpläne, in denen der Inhalt der Sexta-Lektüre angegeben wird, möchte ich noch hinzufügen: Naturbilder und geographische Bilder. Denn diesen gebührt in den Lesebüchern entschieden ein Platz. — Auch stelle ich die Märchen vor die Fabeln. — Gegen die Fassung der Lehraufgabe in V ist nichts einzuwenden. Ebensowenig gegen die in IV.

Über die Bestimmungen für U. III urteilt O. Jäger ganz verständig. „Man kann sich hier“, schreibt er, „die Darlegung unseres Lehrplanes hinsichtlich des Lesestoffs ‚nordische, germanische Sagen u. s. w.‘ durchaus gefallen lassen, dergleichen soll und wird in der Regel ja wohl auch das Lesebuch enthalten, und eine gute Portion solcher nährenden und erquickenden Lektüre wird man in den $1^1/_2$ Stunden, die von den im Lehrplan angesetzten 2 Stunden für das Lesen übrig bleiben mögen, immerhin bewältigen können.“

Dies Urteil ist um so erfreulicher, als sich bald nach Erscheinen der Lehrpläne sehr viel Stimmen gegen die Einführung der nordischen Sagen aussprachen. Es hieß, die nordische Mythologie halte mit der griechischen keinen Vergleich aus. Wohl, sie hat nicht die lichte Klarheit, nicht den heiteren Grundzug, nicht die Schönheit und Anmut der griechischen Mythologie; aber sie enthält doch einen wahren Schatz von Poesie und sittlich hohe Anschauung, führt der Jugend große, erhabene Gestalten vor und macht sie, was oft übersehen zu werden pflegt, bekannt mit den ältesten religiösen Vorstellungen des eigenen Volkes. Es kann also wahrhaftig nichts schaden, wenn die Jugend eine Auswahl der schönsten Sagen kennen lernt. Der Vorwurf aber, es müsse notwendig Verwirrung in den Köpfen entstehen, wenn die Siegfriedsage erst in nordischer, dann in deutscher, in der Nibelungen-Fassung vorgetragen werde, ist mit der Bemerkung zu entkräften, daß es

eher klärend und bildend wirkt, wenn zuerst der ursprüngliche Siegfried vorgezeigt und dadurch der deutsche erklärt wird. Nein, die nordischen Sagen sind eine wertvolle Bereicherung des Pensums der beiden Tertien.

Ich habe daher in den beiden Lesebüchern für Unter- und Obertertia nordische und germanische Sagen in prosaischer Erzählung und dichterische Übersetzungen aus dem „Nibelungenlied" und der „Gudrun" den Schülern bieten zu sollen geglaubt, und ich freue mich, zu sehen, daß Lehmann das Verfahren durchaus gut heißt. Die Schüler, meint er sehr zutreffend, sollten in Tertia mit den genannten beiden Epen in ähnlicher Weise bekannt gemacht werden, wie dies in Untersekunda mit den leichteren Dichtungen unserer klassischen Periode geschehe, d. h. es solle ihnen ohne Rücksicht auf historische und litterar-historische Beziehungen das Verständnis für das nach Inhalt und Form unmittelbar Vorliegende erweckt werden. In ähnlicher Weise sodann, wie der Unterricht in Prima auf das in Untersekunda Begründete zurückgreife, indem er das Verständnis unserer klassischen Litteratur vertiefe und erweitere, — in ähnlicher Weise würde der Unterricht in der Obersekunda auf der in Tertia gelegten Grundlage weiter zu bauen haben.

Der Vorschlag, auch Lyrisches und Dramatisches, Schillers „Glocke" und „Wilhelm Tell", in O. III zu behandeln, hat nicht die allgemeine Zustimmung gefunden. Jäger erklärt, es sei ihm beides zu schade; nicht als ob beide Dichtungen nicht auch schon dem Obertertianer zur Not zugänglich wären, aber eine tiefere Behandlung der „Glocke" wie des „Tell" verstehe er noch nicht, und ein wirkliches Eindringen in diese Dichtungen, namentlich auch in das unvergleichliche und sehr eigenartige „Lied von der Glocke" sei doch für die Gesamtheit unserer gymnasialen Bildung in hohem Grade zu wünschen. Auch fehle es uns nicht an dramatischem Stoff für diese Klassen. Uhlands „Herzog Ernst" oder Kleists „Prinz von Homburg", auch Körners „Zriny" scheinen ihm sehr wohlgeeignet. Namentlich „Herzog Ernst" empfiehlt er. Der Tertianer merke die Schwächen des Stückes nicht, und der Lehrer wäre doch ein großer Thor, der sich damit viel wüßte, sie ihm aufzudecken. In der Verwerfung von Schillers „Tell" für diese Klasse stimmt Lehmann mit Jäger überein und zwar aus dem Grunde, weil sich dieses Drama den sonstigen Aufgaben der Klasse in keiner Weise anschließe.

Auch ich bin gegen das Lesen des „Tell", weil die Schüler noch gar zu wenig von dem herrlichen Drama haben. Dagegen empfehle ich mit Jäger und gegen Lehmann „Herzog Ernst" oder „Zriny". Beide Dramen haben ihre Mängel, aber beide sind faßlich und führen Helden und Charaktere vor, für die sich ein jugendliches Herz wohl begeistern kann. Sie bleiben auf alle Fälle weniger unverstanden als „Tell". Den „Prinzen von Homburg" würde ich in Tertia auch noch weglassen; dieser Held bleibt dem noch halb kindlichen Tertianer ein Buch mit sieben Siegeln. Schillers „Glocke" ist schon seit lange mit gutem Erfolg in O. III durchgenommen worden.

Für die U. II wird in den Lehrplänen bestimmt: „Jungfrau von Orleans (in Realanstalten Wilhelm Tell), Minna von Barnhelm, Hermann und Dorothea. Die Erklärung ist in möglichst einfacher Weise darauf zu richten, daß das Ganze von dem Schüler als ein in sich abgeschlossenes Kunstwerk aufgefaßt werde."

Die letzte Forderung ist von vielen Seiten als ganz unzulässig, weil unerfüllbar, zurückgewiesen worden, und nicht mit Unrecht. Wie könnte ein Untersekundaner dahin gebracht werden, irgend ein Stück, und wäre es nur ein lyrisches Gedicht, als ein in sich abgeschlossenes Kunstwerk zu betrachten! Wir wollen froh

sein, wenn er die Entwicklung verfolgen kann, den sittlichen Gehalt herausfindet und die Charaktere in ihrer Eigenart auffaßt und voneinander unterscheidet.

Von Dramen gehört zunächst der „Tell“ hierher, der den Obertertianern genommen ist. Sodann die „Jungfrau von Orleans“. Ich möchte den Burschen sehen, der sich von dem Feuer der Vaterlandsliebe, das in diesem Stücke brennt und Wunder wirkt, nicht zur Begeisterung fortreißen ließe! Aber auch Lessings „Minna von Barnhelm“ gehört in diese Klasse. Über die Trefflichkeit dieses Stückes braucht man füglich nichts mehr zu sagen; es ist das unbestritten beste Lustspiel der deutschen Litteratur. Aber was dies Drama gerade für die Untersekunda so geeignet erscheinen läßt, das ist, ganz abgesehen von den fesselnden Personen und der spannenden Handlung, der patriotische Inhalt, der politische Hintergrund mit dem großen König; denn hebt nicht das Geschichtspensum der U.II gerade mit Friedrich II. an? Es gehen also Geschichte und Dichtung sehr schön Hand in Hand. Lehmann weist „Minna von Barnhelm“ der häuslichen Lektüre zu. Davon verspreche ich mir recht wenig Erfolg.

Von epischen Dichtungen ist natürlich „Hermann und Dorothea“ heranzuziehen; denn dieses einzig schöne Werk ist nicht nur vortrefflich, es ist auch faßlich, dem jugendlichen Verständnis zugänglich; voll würdigen kann natürlich kein Untersekundaner dieses Werk; aber es gilt von andern Werken auch: aliter pueri legunt Terentium, aliter Hugo Grotius. Aber es wäre schade, wenn Gymnasiasten nach der Abschlußprüfung die Schule verließen, ohne dieses geistbildende und herzerfreuende Stück kennen gelernt zu haben.

Mit seiner Empfehlung des „Wallenstein“ dürfte Lehmann keinen Anklang finden. Er verkennt ja nicht die großen Schwierigkeiten dieses Stückes, aber eben deshalb will er es zweimal behandelt sehen, einmal in U.II, dann in O.I. Aber wenn das Stück, was gar nicht zu bestreiten ist, dem Verständnis so große Schwierigkeiten bietet, wenn der Umfang, der Aufbau, der innere Zusammenhang, die historischen Beziehungen, die Charaktere, die sittlichen Begriffe so schwer zu verstehen sind, dann lasse man doch ja in der U.II die Hand davon; es wäre eine Versündigung an diesem Werke, wenn man es nach U.II verlegte, wie es schon ein Fehlgriff ist, wenn es von den Lehrplänen für die O.II bestimmt wird.

Auch „Götz“ und „Egmont“ möchte ich nicht mit Lehmann in die U.II, sondern mit den Lehrplänen in die O.II verlegen. Die U.II ist schon reichlich mit klassischen Stücken bedacht; auch vergesse man nicht, daß hier das Lesebuch noch fleißig zu gebrauchen ist.

Zu der Bestimmung, die für O.II erlassen ist, „Lehre vom Drama, z. B. Wallenstein, Egmont, Götz“, bemerkt Jäger, er wolle nicht hinter dem Berge halten, die Beispiele erschienen ihm nicht glücklich gewählt; „Götz“ und „Egmont“ erschienen ihm für schulmäßige Behandlung ganz ungeeignet, die sollten die Schüler in naturalistischer, stofflicher Weise zu Hause lesen oder bereits gelesen haben; der Wallenstein aber, dieses größte dramatische Kunst- und Meisterwerk unserer Litteratur, gehöre schlechterdings nur auf die oberste Stufe unserer Gymnasien, auf Oberprima. Neben dem Mittelhochdeutschen will Jäger nur noch etwas von Schillerscher Gedankenlyrik, vor allem „die Glocke“ und den „Spaziergang“ behandelt sehen.

Daß und warum ich dem Urteil über „Wallenstein“ beipflichte, ist oben gesagt; die Urteile über „Götz“ und „Egmont“ kann ich nicht gutheißen. Beide Stücke bieten dem Verständnis keine zu großen Schwierigkeiten, beide führen Helden,

Kämpfe und Zeiten vor, die reges Interesse wachrufen. Aber es ist richtig, durch eine derartige Lektüre würde die Aufmerksamkeit von dem Hauptpensum der Klasse, dem Mittelhochdeutschen, zu sehr abgezogen, und so mag es bei der Behandlung einiger Werke der Schillerschen Gedankenlyrik sein Bewenden haben.

Die Hauptsache ist hier das Mittelhochdeutsche. In welcher Weise soll es getrieben werden?

O. Jäger schreibt, das Schuljahr von Ostern bis Weihnachten gehöre der Einführung in einige mittelhochdeutsche Dichtungen, mit denen sich die verschiedenen „Ausblicke" des Lehrplans leicht und von selbst verbänden. Die Einführung in das Sprachliche könne ziemlich naturalistisch sein, ihm als einfältigem Sohne seines Volkes sei es nicht wichtig, wie man auf mittelhochdeutsch dekliniere und konjugiere, wenn er nur den Dichter selbst höre, und darauf, diese Dichtung in ihrer Urgestalt zu sich reden zu lassen, habe jeder Schüler ein Recht, das ihm keine Lehrordnung rauben könne und darum auch nicht rauben solle. Ganz ähnlich hat sich die Gesellschaft für deutsche Philologie am 3. Mai 1893 ausgesprochen. In These 1 heißt es dort, daß zur Erreichung der Ziele, welche dem deutschen Unterricht in der Obersekunda vorschweben müssen, es erforderlich sei, daß die Schüler bei der Lektüre der wichtigsten mittelhochdeutschen Dichtungen die Originaltexte in Händen hätten.

Über die Behandlung ist folgendes zu sagen. Die Schüler sollen das Mittelhochdeutsche nicht wie eine neue fremde Sprache erlernen; es muß ihnen das Verständnis möglichst bequem erschlossen werden. Zu dem Ende empfiehlt sich das Verfahren, das Lehmann vorschlägt. Erst muß man den Inhalt des zu lesenden Abschnittes bekannt geben oder im Gedächtnis auffrischen, ehe das Original in die Hand genommen wird. Dann wird möglichst heuristisch und induktiv verfahren; die Formen werden erklärt, und es wird auf ihr Verhältnis zur lebenden Sprache hingewiesen. Aber wie wir es bei der grammatischen Behandlung der neuhochdeutschen Sprache nicht für ausreichend erachteten, nur gelegentlich die Regeln finden zu lassen, sondern für notwendig hielten, einen grammatischen Abriß zur Anschaffung zu empfehlen, an den die Schüler sich halten müssen, um das Gelernte zu wiederholen, fest einzuprägen und in eine Art Zusammenhang zu bringen, so ist es auch hier durchaus zu wünschen, daß die Schülerausgaben mit Wörterverzeichnis und kurzem grammatischen Anhang versehen sind. Und das ist jetzt in vielen Ausgaben der Fall. Ist der Lehrer außerdem im stande, auf das Gotische und Althochdeutsche zurückzugreifen, um gewisse Spracherscheinungen zu erklären, und einen Blick in die Entwicklung der Sprache und in das Verhältnis der deutschen Sprache zu den indogermanischen zu verstatten, so ist das, wie wir schon früher gesehen haben, durchaus zulässig, ja erwünscht.

Was soll gelesen werden? Stücke aus dem „Nibelungenliede" und aus der „Gudrun", einiges aus den wichtigsten Gedichten Hartmanns von Aue („Der arme Heinrich", „Iwein"), damit auch die höfische Epik zur Geltung kommt, und dann eine passende Auswahl aus den Liedern Walthers von der Vogelweide, damit der Schüler ein möglichst klares Bild von dem Dichten und Denken dieses unseres größten mittelalterlichen Lyrikers erhält. Viel zu weit geht Lehmann mit der Forderung, die fünf wichtigsten Epiker der Epoche — Heinrich von Veldeke, Hartmann von Aue, Gottfried, Wolfram und endlich Konrad von Würzburg — müßten den Schülern in ihrer charakteristischen Bedeutung vor Augen treten. Nein, nein, das wäre Verstiegenheit; wir wollen froh sein, wenn sich unsere Schüler ein ge-

wisses Verständnis der mittelalterlichen Poesie erwerben, nur die Hauptsachen kennen lernen, aber dabei aus der Quelle schöpfen.

Die Anordnung, die in den Lehrplänen für die Lektüre der Prima getroffen ist, hat mir von Anfang an nie recht gefallen, weil es in ihr bunt durcheinander geht und weder ein geschichtlicher, noch ein sachlicher Zusammenhang wahrzunehmen ist. Man sehe sich die Reihenfolge an. „Laokoon", einige Oden Klopstocks, Schillers und Goethes Gedankenlyrik, „Iphigenie", „Braut von Messina", Proben von neueren Dichtern in U. I und „Hamburgische Dramaturgie", deutsche Dramen, Shakespeare in O. I; das ist ja ein Strauß von verschiedenen bunten Blumen, aber doch kein schöner Strauß. Schon vor 30 und mehr Jahren habe ich auf der Latina in Halle, später in Stettin und in der Hauptsache auch jetzt noch in Pforta die ganze neuhochdeutsche Litteraturperiode in der Weise auf die vier Semester der Prima verteilt, daß die Zeit von Luther bis Klopstock einschließlich dem ersten, Lessing dem zweiten, Goethe dem dritten und Schiller dem vierten Semester zufiel; dann bleibt die historische und die künstlerische Entwicklung gewahrt. Auch lassen sich dann die Lebensbilder der Dichter in besseren Zusammenhang mit ihren Arbeiten bringen, und die Gesamtauffassung gewinnt an geschlossener Einheit.

Zu meiner großen Freude ist neuerdings Lehmann für dieselbe Verteilung eingetreten; er weicht nur im einzelnen, in der Beurteilung bestimmter Werke von mir ab.

Ich habe zu meinem Vorschlage noch folgendes zu bemerken:

Wenn verlangt wird, es solle in U. I von Luther ausgegangen werden, so ist es ganz selbstverständlich, daß nicht der Reformator der Kirche, sondern der Reformator der Sprache und der große Schriftsteller in Betracht kommt. Jener gehört dem Religionsunterricht an, dieser dem deutschen. Also Luthers Verdienste um die Bildung der neuhochdeutschen Sprache sind zu würdigen, und dann sind einige Schriften weltlichen Inhalts, unbedingt das „Sendschreiben vom Dolmetschen" zu lesen. Den Niedergang der Litteratur in den folgenden Jahrhunderten wird man schildern und auf seine Gründe zurückführen, im übrigen aber muß man sich darauf beschränken, nur die wichtigsten Erscheinungen hervorzuheben und ihre Eigenart mit Proben zu belegen; das dürften diese sein: der Meistergesang mit Hans Sachs, Sebastian Brant, Johann Fischart, das evangelische Kirchenlied, die Sprachgesellschaften, der „Simplizissimus", Martin Opitz, Paul Flemming, Friedrich von Logau, der Kampf der Leipziger und der Schweizer, Haller, Hagedorn, Gellert, Gleim und Kleist.

Länger ist natürlich bei Klopstock zu verweilen, mit dem der Aufschwung unserer nationalen Litteratur beginnt. Er findet nicht nur beim Volk, sondern auch bei den Pädagogen keine rechte Liebe mehr; aber daß er gewürdigt werden muß, darin stimmen doch die meisten überein. Sein Lebensgang ist kurz zu zeichnen, dann ist seine würdige Auffassung vom Wesen der Poesie, der geistige und nationale Gehalt seiner Werke, seine Bedeutung für die Entwicklung der Sprache und der Metrik hervorzuheben. Zu lesen ist eine größere Anzahl seiner Oden, die immer ihren Wert behalten; aber auch der „Messias" darf unsern Schülern nicht unbekannt bleiben, da er nicht nur litterarhistorischen, sondern auch poetischen Wert hat; es sind wenigstens einige Abschnitte, wie die Einleitung, „Portias Traum", „Cidli", „Abadonnas Ende" u. a. zu lesen. Auf eine Besprechung von Klopstocks Dramen wird natürlich Verzicht geleistet; dagegen wird ein Shakespearesches Drama, etwa „Julius Cäsar", durchgesprochen.

Das zweite Halbjahr der U. I füllt Lessing aus. Sein Leben und Wirken ist eingehend zu schildern, denn er ist der Schöpfer des deutschen Dramas, er ist einer der größten Kritiker aller Zeiten, er hat im Anschluß an Winckelmann das Schönheitsideal geschaffen, das für unsere klassische Litteratur maßgebend gewesen ist, und alles was er geschrieben hat, atmet den Geist ewiger Jugend. O. Jäger warnt einmal davor, Lessing-Kultus zu treiben; ich sage mit Gervinus „zu Lessing zurückgehen heißt fortschreiten". Ganz naturgemäß ist vieles von dem, was er ausgeführt hat, veraltet; die Wissenschaft, besonders die der Ästhetik, hat ihn so gut überholt, wie ihn an schöpferischer genialer Kraft Goethe und Schiller überholt haben; aber seine Schriften alle zeugen von solcher Klarheit, Folgerichtigkeit und Knappheit im Gedanken wie im Ausdruck, daß es gar keine bessere Schule für Logik und Stil geben kann als Lessing.

Was soll von Lessing gelesen werden? „Minna von Barnhelm", „Emilia Galotti", „Nathan", ausgewählte Abschnitte aus „Laokoon" und der „Hamburgischen Dramaturgie." Es wäre hier bei den einzelnen Stücken über das Für und Wider gar manches zu sagen; aber meine Ausführungen würden zu lang werden. Über den „Nathan" allein ist eine ganze Litteratur erschienen. Ich darf mich kurz dahin äußern, daß er unter allen Umständen gelesen werden muß, damit die Schüler zu einer besonnenen Auffassung angeleitet werden.

Nebenher geht wieder eine Tragödie Shakespeares („Richard III." oder „Romeo und Julia").

O. I: Im ersten Halbjahre Goethe, im zweiten Schiller. Von beiden ist der Lebensgang eingehender zu betrachten, bei Goethe unter Benutzung von „Dichtung und Wahrheit". Zu lesen sind von jenem „Götz", „Egmont", „Iphigenie", „Tasso", „Hermann und Dorothea" und womöglich auch „Werthers Leiden" und „Faust" (1. Teil); denn diese beiden Stücke sind zu bedeutend, als daß die Primaner nicht mit ihnen bekannt gemacht werden sollten; auch muß die Goethesche Lyrik gewürdigt werden. Von Schiller sind alle großen Dramen zu lesen, die Jugenddramen am kürzesten, am eingehendsten „Wallenstein". Auch empfiehlt es sich, die Jugend mit einigen philosophisch-ästhetischen Abhandlungen bekannt zu machen.

Die Lehrpläne verlangen „in der ihnen eigenen unbestimmten Weise", wie Lehmann sagt, noch Lebensbilder bedeutenderer neuerer Dichter. Diese Forderung ist in Einzelschriften und von Direktorenversammlungen als zu weitgehend abgewiesen worden. Lehmann selber glaubt, der deutsche Unterricht werde noch auf lange hinaus auf die litterarische Entwicklung bis zu Schillers Tode als auf sein eigentliches Gebiet sich zu beschränken haben und auf die Erscheinungen der Folgezeit, auch auf die wertvollsten, nur gelegentliche Streiflichter werfen können. Es sei von Nutzen, die Schüler auf den Stilgegensatz der idealistischen und der realistischen oder naturalistischen Richtung hinzuweisen, der in einer Doppelströmung die Litteratur des letzten Jahrhunderts durchziehe, aber man könne diesen Gegensatz bereits an dem Stilunterschiede zwischen den Jugendwerken Schillers und Goethes und den Dichtungen ihrer klassischen Epoche völlig zur Anschauung bringen, und es bedürfe dann nur weniger Fingerzeige, damit sie sich in der Litteratur der Gegenwart zurecht fänden. Ähnlich haben sich die rheinische (1896) und die sächsische Direktorenkonferenz (1899) über die Frage ausgesprochen. Eine schulmäßige Behandlung der modernen Dichtung, einschließlich Wildenbruchs, haben sie abgelehnt, dagegen empfiehlt es sich nach ihrer Meinung, die nachklassische Dichtung, vor allem Immermann, Geibel, Scheffel, Freytag und Reuter der Privatlektüre

zu überweisen, die durch die Schülerbibliothek und bei Gelegenheit der freien Vorträge gefördert werde; am Schlusse des Prima-Kursus sei dann ein kurzer Überblick über die wichtigsten litterarischen Erscheinungen vom Auftreten der Romantiker bis auf die Gegenwart zu geben.

Verteilung der Lektüre auf die einzelnen Klassen.

VI. Gedichte und Prosastücke (Märchen, Fabeln, Erzählungen aus der vaterländischen Sage und Geschichte. Naturbilder und geographische Bilder).

V. Erzählungen aus der alten Sage und Geschichte; sonst wie in VI.

IV. Gedichte und Prosastücke.

U. III. Behandlung prosaischer und poetischer Lesestücke (nordische und germanische Sagen, allgemein Geschichtliches, Kulturgeschichtliches, Geographisches, Naturgeschichtliches, Episches, besonders Balladen).

O. III. Lektüre wie in Untertertia. Schwierigere Balladen und Romanzen. Schillers Glocke. Ein oder das andere Drama („Zriny“ von Körner, „Herzog Ernst“ von Uhland).

U. II. Einige geschichtliche Dramen, z. B. „Minna von Barnhelm“, „Jungfrau von Orleans“, „Tell“, und von Epen jedenfalls „Hermann und Dorothea“. Die Erklärung hat vom Einzelnen auszugehen, sachliche und sprachliche Schwierigkeiten zu erläutern und allmählich zu einer Auffassung des Gesamtzusammenhanges hinzuführen. — Daneben Besprechung von Aufsätzen und Gedichten des Lesebuchs.

O. II. Ausgewählte Abschnitte aus dem „Nibelungenlied“, der „Gudrun“, den wichtigsten Werken Hartmanns von Aue und einer Anzahl von Liedern Walthers von der Vogelweide im Urtext. (Schulausgabe mit Lexikon und grammatischem Anhang; das grammatische Wissen ist auf induktivem Wege zu gewinnen.) Ausblicke auf nordische Sagen und die großen germanischen Sagenkreise, auf die höfische Epik und die höfische Lyrik. — Sprachgeschichtliche Belehrungen an typischen Beispielen. — Dramen („Egmont“, „Götz“).

U. I. 1. Halbjahr: Luther bis Klopstock. Luthers Verdienste um die deutsche Sprache und Litteratur. Einige weltliche Schriften, insbesondere das „Sendschreiben vom Dollmetschen“. Von den wichtigsten Schriftstellern des 16. und 17. Jahrhunderts werden nur einige Proben mitgeteilt. Dann wird Klopstocks Leben besprochen und seine Bedeutung gewürdigt, auch werden einige Oden und ein paar charakteristische Stellen aus dem „Messias“ gelesen. Eine Tragödie von Shakespeare („Julius Cäsar“).

2. Halbjahr: Lessing. Sein Leben und Wirken ist eingehender zu betrachten. Zu lesen sind die drei großen Dramen „Minna von Barnhelm“ (kurz), „Emilia Galotti“ und „Nathan“ (gründlicher), sodann die wichtigsten Abschnitte aus dem „Laokoon“ und einiges aus der „Hamburgischen Dramaturgie“. — „Richard III.“ oder „Romeo und Julia“ von Shakespeare. — Daneben Durcharbeitung schwierigerer Stücke eines Lesebuchs für I.

O.I. 1. Halbjahr: Goethe. Eingehende Behandlung seines Lebens und Besprechung der wichtigsten Werke. Was schon früher gelesen ist, wird kürzer behandelt; eine gründliche Betrachtung ist vor allem der „Iphigenie“ und dem „Tasso“ zuzuwenden; auch „Werthers Leiden“ und „Faust I. Teil“ dürfen in den Kreis der Besprechung gezogen werden. Auf Herder und Wieland wird bei der Entwicklungsgeschichte Goethes hingewiesen.

2. Halbjahr: Schiller. Eingehende Behandlung seines Lebens und Besprechung der wichtigsten Werke. Die Jugenddramen und die in den anderen Klassen bereits gelesenen Stücke vertragen eine kürzere Besprechung; dagegen ist „Wallenstein“ eingehend zu betrachten; auch eine und die andere seiner philosophisch-ästhetischen Schriften. Daneben Durcharbeitung schwierigerer Stücke eines Lesebuchs für I wie in U. I.

d) Litteraturgeschichte.

Es ist längst erkannt worden, daß eine Litteraturgeschichte, die Zahlen und Namen bringt und sich nicht auf lebendiger Anschauung und Kenntnis der Schriftwerke aufbaut, ein großes Übel ist; sie bietet nur einen unverstandenen und bildungsarmen Stoff und führt so zur Überbürdung der Schüler. Sie ist darum mit Recht aus der Reihe der selbständigen Unterrichtsfächer gestrichen. Inwieweit von ihr ein sparsamer und nützlicher Gebrauch gemacht werden kann, z. B. bei den biographischen Angaben über die Schriftsteller und bei dem Überblick über die Litteraturperiode von Luther bis Klopstock, das ist an den betreffenden Stellen gezeigt worden.

e) Deklamationen.

Freie Vorträge und Redeübungen.

Was vom Auswendiglernen und Vortragen in den Lehrplänen gesagt ist, kann nur gebilligt werden und ist gebilligt worden. Insbesondere fühlt sich O. Jäger dafür zu Dank verpflichtet, daß der Ausdruck „Deklamieren“ gemieden ist. Auch ist es mit Jäger gut zu heißen, daß nicht nur Gedichte, sondern auch Dichterstellen auswendig gelernt werden sollen.

Schwieriger gestaltet sich die Sache bei den freien Vorträgen. Wie schon Schrader vor einigen Jahrzehnten erklärte, sie seien nicht dazu da, um Redner zu bilden, denn unsere Anstalten seien keine Rednerschulen, und wirkliche Reden sollten nur von durchgebildeten Männern gehalten werden, so erklärt es Lehmann auch jetzt noch für einen fundamentalen Irrtum, wenn man die Ausbildung der mündlichen Rede, die nur ein Ergebnis des ganzen Unterrichts sein könne, ausschließlich oder auch nur vorwiegend der deutschen Stunde zuweisen wolle; ein noch größerer Irrtum sei es, wenn man überhaupt an das Gymnasium die Anforderung stelle, Redner auszubilden; es könne das so wenig seine Aufgabe sein, wie es Schriftsteller heranziehen wolle. Das ist ja zweifellos richtig; aber das enthebt doch nicht die Schule der Pflicht, ihre Schüler zum freien, furchtlosen Gebrauch der mündlichen Rede anzuhalten. Das fari posse des Horaz, das Geschick, sich schnell fassen und auch vor einer größeren Zahl von Menschen ohne Angst das in zusammenhängenden, passenden und fließenden Worten sagen zu können, was man denkt und empfindet, ist das Kennzeichen eines gebildeten Mannes.

Ich halte es also mit Lyon für notwendig, den unendlich langen Bildungsgang der Jugend unserer gebildeten Stände auch dazu auszunutzen, daß sie sich eine größere Fähigkeit, öffentlich zu sprechen, aneigne und mehr Sicherheit und Gewandtheit darin erwerbe als bisher.

Merkwürdigerweise ist O. Jäger gegen alle kleinen und großen besonderen Vorträge, einmal, weil die Sache viel Zeit koste, zweitens, weil derartige Übungen nicht ausschließlich dem Deutschen zufielen, sondern z. B. auch der Geschichte, und drittens, weil hinsichtlich des Redenkönnens in den letzten 20 bis 30 Jahren

ein Mangel innerhalb der deutschen Nation im allgemeinen nicht zu Tage getreten sei; sehr im Gegenteil; und es sei für viele Glieder dieser ruhmreichen Nation vielmehr wünschenswert, einen Kursus im Schweigenkönnen durchzumachen.

Gleich vielen andern verspreche ich mir wenig oder gar keinen Gewinn davon, wenn einer etwas vorträgt, was er auswendig gelernt hat. Das verhilft ihm nicht zur Fähigkeit der freien Rede. Ich halte es ebenso für verfehlt, wenn in den Lehrplänen für O. I verlangt wird, die Schüler sollten über Leben und Werke der Dichter nach eigener Ausarbeitung Vorträge halten. Sie schreiben in solchen Fällen fremde Äußerungen zusammen; denn sie vermögen, wie Jäger zutreffend bemerkt, noch keinen Dichter zu würdigen.

Worüber soll dann geredet werden? Über irgend einen vorher durchgearbeiteten Unterrichtsgegenstand, über ein gelesenes Buch oder einen Abschnitt desselben, über einen mehrfach beleuchteten Charakter aus der Geschichte, über die Gründe, warum sich einer diesem oder jenem Berufe widmen will, u. dergl. m. Es empfiehlt sich auch, Berichte über Akte von Dramen, Charakteristiken, die sich an die Lektüre anschließen, sowie Inhaltsangaben der ganzen Klasse aufzugeben und dann einen und den andern zum mündlichen Vortrag aufzufordern. So wünschen es Klaucke, Lehmann und die 11. Direktorenversammlung der Provinz Pommern. Nur sollte man die freien Vorträge nicht auf diese Referate beschränken.

U. II. Auswendiglernen von Gedichten und Dichterstellen, sowie erste Versuche im freien Vortrag. Derselbe hat sich an die durchgenommene Lektüre anzuschließen.

O. II. Gelegentliches Auswendiglernen von Dichterstellen und Vorträge der Schüler über den Inhalt gelesener mittelhochdeutscher oder moderner Dichtungen.

U. I. Vorträge wie in O. II, doch dürfen unter der Voraussetzung gründlicher Vorbereitung auch bekannte geschichtliche Charaktere, sowie privatim gelesene Prosaschriften oder Gedichte, vornehmlich aus der nachgoetheschen Zeit, von den Schülern behandelt werden.

O. I. Vorträge wie in U. I.

f) Philosophische Propädeutik.

Für die Wiedereinführung der philosophischen Propädeutik, die durch die Lehrpläne von 1891 aus der Zahl der Lehrfächer gestrichen ist, haben sich eine Reihe bedeutender Männer, u. a. Wendt, Paulsen und Lehmann, warm ausgesprochen. Lehmann ist von dem, was er in Österreich gesehen hat, sehr befriedigt gewesen und fragt, warum es uns nicht ebenfalls gelingen solle, zu solchen Leistungen und Erfolgen vorzuschreiten, wenn der Entwicklung dieses Lehrzweiges nur der nötige Raum gewährt werde?

Ich kann den Herren nicht Recht geben und bin mit den Lehrplänen für Ausschließung der philosophischen Propädeutik und zwar nicht aus Abneigung gegen, sondern aus Hochachtung für die Philosophie.

Einmal müßte der elementare Unterricht in der Philosophie bei dem Mangel an Zeit immer nur ein Bruchstück bleiben, auch wenn man sich nur auf die einfachsten Lehren der Logik und Psychologie beschränkte und nicht, wie dies vielfach gefordert wird, auch Geschichte der Philosophie und sogar Ethik in den Kreis der Betrachtung zöge.

Sodann sind die Schüler für eine auch nur leidlich zusammenhängende Darstellung dieser schwierigsten aller Disziplinen noch nicht reif.

Drittens möchten sie durch die bruchstückartige Unterweisung in kaum verständlichen Dingen eher mit Abneigung gegen den Gegenstand erfüllt werden, weshalb denn auch Universitätsprofessoren im Interesse der Philosophie gewünscht haben, die Schule möge sich mit der Sache noch nicht befassen.

Muß die Schule dann auf die Vorbereitung für das Studium der Philosaphie ganz verzichten? Durchaus nicht. Einmal werden im Griechischen bei der Lektüre des Plato allerlei philosophische Fragen erörtert, und wer mit seinen Primanern den „Phaidon“ liest, kann an der Hand des trefflichen Buches von Schneider „Hellenische Welt- und Lebensanschauungen“ eine große Menge philosophischer Begriffe klar stellen. Weiter sind die deutschen Dispositionsübungen und Aufsätze eine unverächtliche logische Schulung. Und schließlich bietet das Lesebuch hinreichenden Stoff, um das philosophische Denken zu üben und das Interesse für Philosophie wachzurufen.

Und wenn das alles nicht wäre, man würde schon deshalb gut thun, von einer Wiedereinführung der philosophischen Propädeutik zur Zeit abzusehen, weil es an den nötigen Lehrern dafür fehlt. Ich denke gewiß hoch vom deutschen Lehrerstande, aber besondere Vorliebe für philosophische Studien ist bei ihm in nicht viel höherem Grade als bei anderen Ständen anzutreffen. Ja, wenn die Philosophie noch in Blüte stände wie vor hundert Jahren und so tief und nachhaltig die ganze gebildete Welt beeinflußte! Wir leben nicht mehr im Zeitalter der Spekulation, sondern des Realismus. Die Naturwissenschaften haben die Philosophie verdrängt. Es möchte also schwer halten, die geeigneten Kräfte für das Fach zu finden, und so verzichten wir auf dasselbe auch aus diesem Grunde.

So wenig wie ich vermag sich Jäger für die philosophische Propädeutik zu begeistern; er wünscht nur das Allernotwendigste aus der formalen Logik, die Lehre vom Begriff, Urteil und Schluß, also fast eben das, was auch Schrader verlangt hatte; nun, das kann und soll auch in der deutschen Stunde durchgenommen werden; deshalb brauchen wir die Zahl unserer Unterrichtsfächer nicht wieder um eins zu vermehren.

2.

Dr. Ziehen,

Direktor der Wöhler-Schule (Realgymnasium) in Frankfurt a. M.

A. Die Frage, was seit der Schulkonferenz vom Jahre 1890 für die Hebung des deutschen Unterrichts geschehen ist und was zu dessen Förderung noch weiter geschehen kann, kann ich in ihrem ersten Teile nur unter Vorbehalt und in einigen Andeutungen beantworten, da mir für die Zeit vor 1890 die aus eigener Lehrthätigkeit gewonnene praktische Erfahrung abgeht und mir nur die allmähliche Wirkung der Lehrpläne von 1890 in den letzten zehn Jahren aus eigener Beobachtung bekannt ist.

Als die wesentlichste günstige Folge der Schulkonferenz des Jahres 1890 für den deutschen Unterricht ist wohl der Umstand zu betrachten, daß das moralische Gewicht dieses Faches bedeutend gewonnen hat. Wer die pädagogische Fachlitteratur über den Gegenstand überblickt, wie deren Niederschlag etwa in Rethwisch's Jahres-

berichten über das höhere Schulwesen und ganz besonders in der Zeitschrift für den deutschen Unterricht niedergelegt ist, der kann sich der Beobachtung nicht entziehen, daß die Klagen über Vernachlässigung des deutschen Unterrichts heute doch nur noch zum geringen Teil als zutreffend zu bezeichnen sind. Die Zeitschrift für den deutschen Unterricht hat als vortrefflicher Sammelpunkt für methodische und stoffliche Fragen dieses Unterrichtsfaches an Verbreitung ganz außerordentlich gewonnen, und wenn es vor etwa acht Jahren noch möglich war, daß ein Lehrer des Deutschen, der die Anschaffung dieser Zeitschrift für die Schulbibliothek beantragte — ich habe einen thatsächlichen Fall im Auge —, beinahe als Sonderling erschien, so wird der Wert des Organs heutzutage kaum noch bestritten werden.

Daß eine alte üble Tradition noch etwas fortwirkt, soll nicht bestritten werden. Als Beleg dafür mag dienen, daß selbst an einer Stelle wie dem Unterbau des Frankfurter Lehrplans nicht nur nach der Ansicht eines Teiles der ausführenden Lehrer, sondern auch offenbar in den Augen zahlreicher Besucher der „Versuchsklassen“ neben der Frage des französischen Anfangsunterrichts die des verstärkten und für den neuen Lehrplan so wichtigen deutschen Unterrichts sehr in den Hintergrund zu treten hatte.

Andererseits darf meines Erachtens übrigens auch nicht verkannt werden, daß die durch die Lehrpläne von 1890 gegebene wertvolle Anregung auch vielfach verkehrt verstanden worden ist und zur Aufstellung durchaus anfechtbarer und übertriebener Forderungen in Bezug auf das Ansehen des deutschen Unterrichts und auf seine Stelle im Gesamtlehrplan der höheren Schule geführt hat.

Die Bestrebungen zur Hebung des deutschen Unterrichts haben wenigstens meiner Auffassung nach nicht überall die richtigen Wege eingeschlagen. Es erscheint mir sehr beachtenswert, in welcher Weise Oskar Jäger in seinem Buche über Lehrkunst und Lehrhandwerk gegen die starke äußere Vermehrung des deutschen Unterrichts vom eigensten Standpunkte dieses Faches aus Verwahrung einlegt.

Der deutsche Unterricht soll nicht „der nach Stunden gierige Riese“ werden, zu dem er schon dem Verfasser des Buches vom deutschen Unterricht (Laas², S. 379) anzuwachsen drohte. In der inneren Stärkung, in der besseren Ausnützung der vorhandenen, in richtiger Gewinnung neuer Unterrichtsstoffe sollte die Bewegung auf Hebung des deutschen Unterrichts ihren Schwerpunkt suchen und nach einer Vermehrung der Stundenzahl nur an der Stelle trachten, wo didaktische Erwägungen sie als wünschenswert erscheinen lassen, nämlich in den Unterklassen. Die Oberrealschule hat mit der zur Zeit bestehenden Zahl von vier Stunden in Prima meines Erachtens durchaus genug, und es wird auch hier mehr eine Frage rationeller Beschaffung und Ausnützung des Unterrichtsstoffes als eine Frage der Stundenzahl sein, ob der deutsche Unterricht die ihm zustehende Aufgabe erfüllt.

Auch in einer andern Beziehung haben die Schulmänner zur Hebung des deutschen Unterrichts seit 1890 zum Teil wohl nicht ganz den richtigen Weg eingeschlagen.

Die pädagogische Fachlitteratur über den deutschen Unterricht hat sich, wie auf fast allen anderen Gebieten auch in der letzten Zeit ziemlich stark verloren in der einseitigen Behandlung methodischer Fragen. Es ist einer der größten Vorzüge von Lyons Zeitschrift für den deutschen Unterricht, daß sie von Anfang an ihren Schwerpunkt nicht in der Behandlung abstrakt methodischer Fragen, sondern in der Durcharbeitung des praktischen Unterrichtsstoffes gefunden hat. Wir besitzen auf dem Gebiete des deutschen Unterrichts noch viel zu wenig Lehrproben, ge-

schweige denn dem thatsächlichen Verlauf entnommene Darstellungen des Unterrichtsverlaufs durch mehrere Jahrespensen hindurch; und doch wäre mit solchen Arbeiten und ihrer eingehenden Besprechung und Beurteilung (auch auf den Direktorenkonferenzen) dem deutschen Unterricht wohl mehr gedient, als mit den zum Teil sehr ausgedehnten rein theoretischen Erörterungen über die Frage des deutschen Unterrichts.

Infolge der durch die Schulkonferenz vom Jahre 1890 gegebenen Anregung zur Hebung des deutschen Unterrichts ist eine ganze Reihe wertvoller praktischer Hilfsmittel für den deutschen Unterricht entstanden; wie man auch über die Einzelheiten der Auswahl denken mag, stellen die Lehrbücher für die Oberklassen von Muff, Cauer, Biese u. a. sehr wertvolle Versuche dar, dem deutschen Unterricht — namentlich auch mit Rücksicht auf den deutschen Aufsatz als Zielleistung — planmäßig nach didaktischen Gesichtspunkten geordneten Stoff zur gründlichen Bearbeitung zu bieten. Eine der Sache weniger günstige Begleiterscheinung des vermehrten Interesses, das dem deutschen Unterricht zugewandt wird, ist leider die in großem Maßstabe betriebene Industrie deutscher Schulausgaben, gegen die es nachgerade an der Zeit wird, auch außerhalb der Kritik der Einzelerscheinung Verwahrung einzulegen. Eine große Zahl dieser Ausgaben entspringt thatsächlich offenbar weit mehr der buchhändlerischen Spekulation, als thatsächlichen Bedürfnissen oder großen schöpferischen Gedanken der Verleger und der Verfasser. Die Benutzung dieser kommentierten Ausgaben unserer klassischen Dramen stellt an den Geldbeutel der Eltern Anforderungen, die ziemlich beträchtlich und durch das, was die einzelnen Bändchen bieten, meines Erachtens meist nicht ausreichend gerechtfertigt sind. Es ist selbstverständlich, daß es auch in der Litteratur unserer deutschen Schulausgaben außerordentlich rühmliche Ausnahmen giebt, auf die diese Bemerkungen keineswegs zutreffen; aber im allgemeinen muß behauptet werden, daß viel Arbeitskraft an immer neue Behandlung längst ausreichend beschaffter Ausgaben verschwendet wird, während der sehr notwendige Versuch, neuen Stoff aus dem weiten Gebiete namentlich unserer Prosalitteratur der Schule zuzuführen, kaum gemacht wird.

Von den zur Hebung des deutschen Unterrichts getroffenen Einzelmaßregeln ist die Anfertigung der sogenannten „Freien Arbeiten" (Stil-Arbeiten) in den verschiedenen Unterrichtsfächern von seiten der beteiligten Lehrerkreise in sehr verschiedenem Sinne besprochen worden. Die Einrichtung, wenn sie in einer ihrem Zweck entsprechenden Weise durchgeführt wird, bietet den großen Vorteil, daß die Pflege eines guten deutschen Ausdruckes, mehr als es ohne dies der Fall sein würde, dem Lehrer eines jeden Unterrichtsfaches zur Pflicht gemacht wird.

Jedenfalls ist es, wenn ein Austausch der Funktionen zwischen dem deutschen Unterricht und den anderen Lehrfächern eintreten soll, richtiger, daß die anderen Lehrfächer durch fleißige Übung im deutschen Ausdruck dem deutschen Unterricht etwas abnehmen, als daß der deutsche Unterricht zu der Fülle seiner Aufgaben hinzu noch die Verarbeitung anderweitiger Lehrstoffe in guter deutscher Form aufgeladen bekommt. Der deutsche Unterricht „soll nicht zu einer Encyklopädie alles irgend Wissenswerten mißbraucht werden" (Wendt). Wie weit und in welchem Sinne er die Stoffgebiete anderer Lehrfächer in seinen Kreis hineinziehen soll, wird weiter unten bei der Besprechung der freien Vorträge zu erörtern sein.

Die Stellungnahme der Lehrpläne von 1891 zu dem Unterricht in der philosophischen Propädeutik hat meines Erachtens vorwiegend günstig gewirkt, indem

der deutsche Unterricht von einem vielfach noch mit diesem Lehrgegenstande verbundenen öden Formalismus völlig befreit worden ist, und auf der andern Seite den Vertretern anderer Fächer Anlaß gegeben worden ist, diejenigen Teile der philosophischen Propädeutik, die als allgemeine Wissenschaftslehre sich viel mehr als Aufgabe auf andere Unterrichtsfächer verteilen, vom Standpunkte dieser anderen Fächer aus zu bearbeiten. Ich erwähne in diesem Zusammenhange die Bestrebungen Lambecks im Sinne der philosophischen Propädeutik auf naturwissenschaftlicher Grundlage.

Der Hinweis auf die Notwendigkeit einer richtigen Aussprache des Deutschen, den die Lehrpläne von 1891 geben, hat ebenfalls offenbar sehr kräftig gewirkt. Die Ergebnisse der phonetischen Forschungen sind dem Unterricht vielfach zu gute gekommen, und die Sorgfalt beim Sprechen wird gewiß weit mehr als früher im deutschen Unterricht geübt; eine ganze Reihe von Schulbüchern für die Unterstufe dient dem Bestreben, den Schülern von der Bildung und dem Werte der Laute eine klarere Vorstellung zu geben. Freilich darf meines Erachtens nicht verkannt werden, daß einzelne Schulmänner in der Hereinziehung der Phonetik in den Schulunterricht reichlich weit gehen. Wie sich im fremdsprachlichen Unterricht bei zu starker Verwendung der Phonetik sehr leicht eine Art von unnatürlichem Maschinenenglisch und -französisch ergiebt, so liegt auch im deutschen Unterricht die Gefahr nahe, daß einseitige Verwendung lautwissenschaftlicher Ergebnisse die Sprache der Schüler zu Gunsten einer imaginären Idealsprechweise um ihre Natürlichkeit bringt; die Anregung der Lehrpläne von 1891 ist von einer Reihe von Vertretern der Schulphonetik offenbar mißverstanden worden.

Das Gesamtbild dessen, was auf der höheren Schule seit 1890 zur Hebung des deutschen Unterrichts geschehen ist, möchte ich — immer unter dem zu Anfang gemachten Vorbehalt — als das einer außerordentlich regen und vorwiegend erfreulichen Thätigkeit bezeichnen, die in mancher Hinsicht vielleicht nicht durchaus den richtigen Weg eingeschlagen, aber selbst da, wo sie fehlgriff, das Interesse für den Gegenstand gefördert und zur Klärung vielfacher Fragen der Methodik des deutschen Unterrichts beigetragen hat.

B. Die Maßregeln, die zur weiteren Hebung des deutschen Unterrichts meines Erachtens getroffen werden können, sollen hier besprochen werden, indem

1. von der Vorbildung der Lehrer für diesen Unterricht,
2. von der Stellung des deutschen Unterrichts im Gesamtlehrplan unserer höheren Schulen, und
3. von einzelnen Fragen aus der Praxis des deutschen Unterrichts die Rede ist.

1. Für die Vorbildung der künftigen Lehrer des Deutschen ist meines Erachtens ein sehr wesentlicher Gesichtspunkt, daß dieselben schon auf der Universität eine eingehendere Kenntnis auch der neuesten Litteraturentwicklung gewinnen; es ist mit großer Freude zu begrüßen, daß an unseren Universitäten neuerdings die früher ziemlich verbreitete Scheu vor Hereinziehung der neuesten Litteratur in den Kreis der Vorlesungen und der Seminarübungen mehr und mehr überwunden ist; Vorlesungen, wie sie seit mehreren Jahren Prof. Litzmann in Bonn, Prof. Köster in Leipzig und andere Gelehrte zu halten begonnen haben, werden auch der Praxis des deutschen Unterrichts von größtem Nutzen sein; auch scheint es mir sehr wünschenswert vom Standpunkt des deutschen Unterrichts, daß in den Seminarübungen an den Universitäten Litteraturerscheinungen des 19. Jahrhunderts nicht

zu sehr in den Hintergrund treten; ich empfehle z. B. eine eingehende Behandlung der politischen Lyrik Deutschlands von 1800 bis zur Gegenwart, weil die künftigen Lehrer des Deutschen an diesem Stoffe scharfe Interpretation des Wortlautes, klare Auffassung geschichtlicher Beziehungen und endlich ein deutliches Verständnis für das Wesen subjektiver Dichtung gewinnen.

Gerade der Altersstufe unserer Oberklassen gegenüber empfiehlt es sich, mit einer gewissen Herzhaftigkeit und Frische ungescheut auch Erscheinungen der neuesten Litteratur in die Betrachtung hineinzuziehen; der Nachweis, daß so vieles, was die „Modernen" als nie dagewesene, allerneueste Errungenschaft ausgeben, thatsächlich auch in früheren Litteraturperioden schon bestanden hat und in seinen Auswüchsen überwunden worden ist, sichert die Jugend unserer Oberklassen wenigstens teilweise gegen den übermäßigen Einfluß dieser „Modernen", mit denen sie — in den Großstädten wenigstens — das Elternhaus und die außerhalb der Schule sie umgebende Welt doch in fortgesetzte Berührung bringt; es kann hier von seiten der Schule auf dem Gebiete des Geschmacks eine ähnliche Wirkung ausgeübt werden, wie sie durch Besprechung der neuesten Geschichte auf dem Gebiete vaterländischer und sozialer Gesinnung erzielt werden soll; damit sie ausgeübt werden kann, muß aber der Lehrer des Deutschen auf dem Gebiete zu Hause und im Besitz einer auf geschichtliche Erkenntnis gestützten Urteilsfähigkeit sein.

Weiterhin wird es zweckmäßig sein, wenn von dem Lehrer des Deutschen auf der Universität auch ein gewisses Maß kunstgeschichtlicher Studien betrieben wird. Eine der wichtigsten Aufgaben des deutschen Unterrichts ist die Geschmacksbildung, und bei dem engen Zusammenhange, der zwischen dem Schaffen des Dichters und dem des bildenden Künstlers besteht, ist die Kenntnis der wichtigsten Werke auch der bildenden Kunst für die richtige Beurteilung von Litteraturwerken kaum zu entbehren. Nicht nur um der Einzelaufgabe willen, die dem Lehrer des Deutschen aus der Behandlung von Lessings Laokoon in Prima erwächst, sondern mehr noch um des inneren Zusammenhanges willen, der zwischen der Poetik der Dichtkunst und der Poetik der bildenden Kunst besteht, ist für jeden Lehrer des Deutschen eine etwas eingehendere Beschäftigung mit der bildenden Kunst wünschenswert. Es ist eine verkehrte Anschauung, wenn vor kurzem ein Schulmann behauptet hat, „daß der Lehrer des Deutschen sein Fach recht gründlich verstehen kann, aber deshalb noch nicht die Fähigkeit zu besitzen braucht, Dichterwerke mit Geschmack und künstlerischem Feingefühl zu behandeln." Die Universitätsvorbildung hat mindestens die Pflicht, auf Beseitigung dieses Übelstandes hinzuarbeiten. Übrigens sollte der deutsche Unterricht auch unmittelbar weit mehr, als es zur Zeit gewöhnlich geschieht, Fragen und Einzelwerke der bildenden Kunst heranziehen: in den Realienplan der deutschen Aufsätze von Untertertia bis Oberprima, soweit sich ein solcher überhaupt aufstellen läßt, gehört die alljährliche Behandlung (erst Beschreibung, dann Deutung, zuletzt auch Beurteilung) eines Werkes der Malerei oder Plastik; die Schriftstellerlektüre sollte ohne Scheu auch mustergültige Illustrationen einzelner Dichtungen zur Betrachtung heranziehen und die selbstgewonnene Auffassung der einzelnen Stelle an der des Illustrators messen. Eine gute Tafelausgabe hervorragender Schöpfungen Schnorrs, Prellers und anderer Meister auf diesem Gebiete wäre für den deutschen Unterricht sehr zweckmäßig.

Gerade die ästhetische Erklärung von Litteraturwerken ist der Gefahr unterworfen, sich in allgemeinen Redewendungen zu verlieren; dieser Gefahr gegenüber stellt ein überall auf strenger philologisch-historischer Schulung beruhender, aber

zugleich auf vielseitige Auffassung von Kunstwerken gerichteter Studiengang ein kräftiges Schutzmittel dar.

Im Anschluß an die Frage der Vorbildung der Lehrer soll auch die Frage von Ferienkursen für die Lehrer des Deutschen zur Sprache kommen; diese Ferienkurse würden vor allem denjenigen Fachlehrern zu gute zu kommen haben, die an kleineren Orten, fern von der Gelegenheit zum Theaterbesuch und abgeschnitten von der Benützung größerer Bibliotheken und dem Besuch von Kunstsammlungen, nur zu leicht die Fühlung mit den Fragen der Kunst- und Litteraturentwicklung verlieren. Bei einer etwa halbmonatlichen Dauer eines solchen Ferienkurses müßten die Teilnehmer Gelegenheit haben, in den verschiedenen Theatern des betreffenden, natürlich eines größeren, Ortes in zweckmäßiger Abwechselung möglichst gute Aufführungen sowohl klassischer wie auch moderner Stücke einschließlich der Opern zu hören. Vor den Vorstellungen könnten den Teilnehmern orientierende Vorträge über einzelne Fragen der neuesten Entwicklung der Litteratur und des Theaterwesens gehalten werden. Hinzu käme als Aufgabe für den deutschen Ferienkursus die Führung durch die Kunstmuseen des betreffenden Ortes, die dem Lehrer des Deutschen mindestens ebenso gute Früchte tragen wird, wie dem Lehrer des Lateinischen und Griechischen die Führung durch die Altertumsmuseen bei altphilologischen Ferienkursen. In größeren Städten, wo sich gute Theater befinden, sollte den Lehrern des Deutschen der Theaterbesuch ähnlich erleichtert werden, wie er beispielsweise den Offizieren vielfach erleichtert wird.

2. Was die Stellung des Deutschen im Gesamtplan unserer höherer Schulen anbetrifft, so ist — um an oben Ausgeführtes nur kurz anzuknüpfen — eine Vermehrung der Stundenzahl im allgemeinen meines Erachtens nicht nötig, sondern nur für die drei Unterklassen des Gymnasiums und des Realgymnasiums wünschenswert. Die an Kraft sichtlich zunehmende Bewegung, die eine „lateinlose Sexta“ anstrebt, scheint mir ein beachtenswertes Moment zu enthalten: wenn ein fremdsprachlicher Unterricht, der nicht Alleinherrscher sein will, neben einer starken Zahl deutscher Unterrichtsstunden in Sexta fortbestehen kann, ist das sicher wünschenswert, aber die starke Stundenzahl für den deutschen Unterricht ist sicher nötig, damit der Übergang von der Volks- bezw. Vorschule zu der höheren Schule sich organisch gestaltet. Es ist einer der meines Erachtens gesunden Gedanken des Frankfurter Lehrplans, daß er dem deutschen Unterricht von Sexta bis Quarta eine ganz besonders bedeutsame Stellung zuweist. Derjenigen Richtung unserer heutigen pädagogischen Litteratur, die überall und allenthalben den deutschen Unterricht auf Kosten des fremdsprachlichen Unterrichts verstärken will und damit dem Nationalgefühl zu dienen glaubt, weil angeblich der fremdsprachliche Unterricht der Pflege des deutschen Bewußtseins bei den Schülern Abbruch thut, bin ich schon oben entgegengetreten; der deutsche Unterricht hat für den Teil seiner Aufgaben, der den richtigen Gebrauch der Muttersprache auch für schwierigere Stoffe betrifft, an einem richtig betriebenen fremdsprachlichen Unterricht den besten Helfer, einen Helfer, den man wohl als unentbehrlich bezeichnen darf.

Wenn die Schulkonferenz des Jahres 1890 das Gefühl für die hohe Bedeutung des deutschen Unterrichts ganz allgemein sehr geklärt und verbreitet hat, so sind andererseits die aus der centralen Stellung des Faches sich ergebenden Aufgaben auch vielfach mißverstanden worden; die beiden wichtigsten Fehler in dieser Richtung sind, daß man einerseits die die patriotische Gesinnung betreffende Aufgabe des deutschen Unterrichts viel zu sehr an die äußerliche Auswahl der Lese-

stoffe gebunden und daß man andererseits diesem Unterricht viel zu sehr die formelle Verarbeitung der Stoffgebiete anderer Unterrichtsfächer zugemutet hat. Als wichtige Aufgabe des deutschen Unterrichts, an der planmäßig von unten herauf gearbeitet werden muß, verdiente in den amtlichen Anweisungen vielleicht das „Lesenlernen" eine stärkere Hervorhebung; ein vom Inhalt dieser Schrift ganz unabhängiger großer Wert der Laokoonlektüre besteht darin, daß man an ihr die Primaner schwierigere wissenschaftliche Untersuchungen richtig zu lesen lehren kann; die Erarbeitung der Gedanken des fremdsprachlichen Schriftstellers bei der Lektüre übt unsere Schüler vor allem in der scharfen Auffassung und Wertung jedes einzelnen Wortes: anknüpfend an dies Ergebnis des fremdsprachlichen Unterrichts hat der deutsche Unterricht die Aufgabe, in dem rascheren Fortgang der Lektüre, den die Muttersprache erlaubt, eine scharfe Auffassung und klare Wertung der Gedankengänge in den einzelnen Abschnitten schwierigerer Prosatexte zu erzielen.

Es ist den Lehrplänen von 1891 gelegentlich vorgeworfen worden, daß sie die Mittel- und Oberklassen mit poetischem Lesestoff überlasten; ich glaube nicht, daß eine solche Überlastung eintreten kann, wenn der Lehrer nicht den Fehler begeht, in zu scholiastenmäßiger Weise die Dichtungen in der Klasse durchzusprechen. Mehr als jeder andere Unterricht muß der deutsche Unterricht sich vielfach auf die zweckmäßige Anregung der Schüler beschränken; thut er das, so läßt sich der in den Lehrplänen von 1891 bezeichnete Kreis dichterischen Lesestoffs gewiß bewältigen, und es bleibt für die Prosalektüre Zeit genug übrig.

Daß der deutsche Unterricht sich für die theoretische grammatische Belehrung im allgemeinen an den fremdsprachlichen Unterricht anzulehnen hat, ist gewiß einleuchtend. Schärfer sollte aber vielleicht, auch im Interesse der selbständigen Ausgestaltung des gesamten Faches, die unendlich reichhaltige Belehrung betont werden, die den Schülern im mittelhochdeutschen Unterricht auf Obersekunda zu teil werden kann; es ist sehr gut, daß sich einmal im Laufe des Unterrichtsganges alle Fragen der Formenlehre und der Syntax auch unter dem Gesichtspunkte des deutschen Sprachgeistes und seiner geschichtlichen Entwicklung dem Schüler darstellen. Die Fassung des Pensums der Obersekunda in den Lehrplänen von 1891 scheint mir die ergiebige Ausnutzung des Mittelhochdeutschen nach dieser Seite hin nicht ausreichend zu sichern; wenn man früher durch systematische Durchnahme der mittelhochdeutschen Formenlehre und Syntax nach der andern Seite zu weit gegangen ist, so läuft man jetzt Gefahr, die Belehrung, die der Schüler über die Entwicklung seiner Muttersprache und über das Verhältnis des Hochdeutschen zu seinem Heimatdialekte doch gewiß erhalten soll, zu sprungweise und hastig vorgenommen zu sehen; die Obersekunda ist die Stelle, wo der Lehrer auch zur Privatlektüre Reuterscher und anderer Dialektdichtungen am fruchtbarsten anregen kann; auch stellt für die Realanstalten die Einführung ins Mittelhochdeutsche ein wichtiges Hilfsmittel für das Verständnis des Englischen — insonderheit der Shakespearelektüre — dar. Für die lautlichen Belehrungen, von denen weiter oben die Rede war, giebt der mittelhochdeutsche Unterricht eine Art von wissenschaftlichem Abschluß.

Die Betonung der deutschen Lektüre in den Lehrplänen von 1891 läßt es als naturgemäß erscheinen, daß für die Beurteilung der Reife eines Schülers am Ende der jeweiligen Klassenstufe und am Ende des ganzen Schulkursus der deutsche Aufsatz bei aller ihm zukommenden Bedeutung doch nicht bis zur Ausschließlichkeit maßgebend in die Wagschale fallen darf; ohne etwa an eine mündliche Reifeprüfung auf dem Gebiete der deutschen Litteratur zu denken, halte ich doch für wünschens-

wert, gute Kenntnisse auf diesem Gebiete selbst gegenüber geringeren Leistungen im Aufsatze mehr, als es zur Zeit wohl geschieht, als ausgleichendes Moment in Betracht ziehen zu dürfen.

3. Als den wichtigsten Gesichtspunkt für die Hebung des deutschen Unterrichts in seinem thatsächlichen Verlaufe betrachte ich den der Herstellung eines einheitlicheren Ganges von Sexta bis nach Prima hinauf; es ist, wie auch das Studium der Schulprogramme zum Teil erkennen läßt, einer der wunden Punkte des deutschen Unterrichts, daß manche Saat, die in den unteren Klassen gesäet worden ist, in den Mittel- und Oberklassen nicht zur Reife gelangt, weil zwischen der Arbeit der Lehrer an der einen und der andern Stelle kein fester innerer Kontakt besteht; umgekehrt könnten viele Gesichtspunkte, die in Prima ausführlich behandelt werden, bereits in den Unter- und Mittelklassen zweckmäßig vorbereitet und allmählich den Schülern zum Bewußtsein gebracht werden; die zahlreichen von Sexta bis Obertertia auswendig gelernten und elementar besprochenen Gedichte von Uhland, Arndt, Körner und anderen Dichtern sind in den Oberklassen für eine kurz andeutende Verwendung bei der litteraturgeschichtlichen Besprechung nicht mehr ausreichend gegenwärtig, und ebensowenig wird wohl in der Mehrzahl der Fälle der Lehrer des Deutschen in Prima für die Besprechung dramaturgischer Fragen durch die Dramenlektüre von Tertia an in systematischem Fortgang von leichteren zu schwierigeren Fragen seinem Unterricht vorgearbeitet finden. Die Einheit des deutschen Unterrichts im Längsschnitt der Schule ist deshalb nicht ganz leicht herzustellen, weil sehr berechtigte Erwägungen den deutschen Unterricht in den Unter- und Mittelklassen den Vertretern der fremdsprachlichen Unterrichtsfächer zuweisen lassen, aber angesichts dieser Sachlage ist um so mehr darauf hinzuwirken, daß der Lehrer des Deutschen möglichst früh Gelegenheit finde, den deutschen Unterricht auf allen Stufen kennen zu lernen; nur dann wird er an der Stelle, wo er den deutschen Unterricht erteilt, richtig an Früheres anknüpfen und in zahllosen, oft sehr unscheinbaren, aber darum nicht minder fruchtbaren Andeutungen dem weiteren Unterricht vorarbeiten können; vielleicht am meisten für den deutschen Unterricht ist zu vermeiden, daß die höhere Schule ein Dreietagenbau ohne Treppenverbindung zwischen den einzelnen Stockwerken für die Personen der Lehrer ist. Teilweise wird wohl auch durch eingehendere Erläuterungen zu den Lehrpensen die hier geforderte Einheitlichkeit des Unterrichtsverlaufes von Sexta bis Prima hergestellt werden können, ein sichereres Mittel aber dürfte der feste Anschluß an brauchbare Lehrbücher sein, was gegenüber einer Richtung der heutigen Pädagogik, die den Anschluß an Lehrbücher in sonderbarem Streben nach „Freiheit“ am liebsten ganz verwerfen möchte, besonders betont werden muß. Ein Buch wie Lyons „Handbuch der deutschen Sprache für höhere Schulen“ stellt wenigstens seinem Grundgedanken nach ein Ganzes dar, an das der gesamte Verlauf des deutschen Unterrichts von Sexta bis Prima sich anlehnen kann; in der Hand des Lehrers erweist es sich auch als eine zweckmäßige Grundlage für selbständige Stoffsammlungen und immer erneute Wiederverarbeitung aller Teile des deutschen Unterrichts.

Neben der Frage der Einheitlichkeit des Unterrichtsverlaufes scheint mir besonders die der Selbstthätigkeit der Schüler gerade für den deutschen Unterricht besondere Beachtung zu verdienen. Für die Unterstufe fällt für mich unter den Gesichtspunkt der Selbstthätigkeit der Schüler ganz besonders die Forderung, daß in erster Linie die Schüler, und nur im Notfalle der Lehrer selbst, Aussprache- und Betonungsfehler, die beim Lesen oder beim Vortragen von Gedichten und

Prosatexten begangen werden, verbessern, sodann daß die Schüler in freien Sprechübungen über einigermaßen planmäßig vorgeführtes Anschauungsmaterial sich gegenseitig Fragen stellen und die jeweils fallenden Antworten einer zweckmäßigen Beurteilung unterziehen. Das Plus von Stunden, das dem deutschen Unterricht im Frankfurter Lehrplan gegenüber dem staatlichen Lehrplan für Sexta bis Quarta zugewiesen ist, sollte meines Erachtens vor allem auf Grund solcher Übungen zur Geltung kommen.

Für die Mittel- und Oberklassen wird an die Stelle dieser freien Sprech- oder Konversationsübungen mehr und mehr der freie Einzelvortrag der Schüler — das Wort in seiner bescheidensten Bedeutung genommen — zu treten haben; das wesentlichste gegen die freien Vorträge erhobene Bedenken beruht auf der Befürchtung, daß während der Thätigkeit des einen Schülers die sämtlichen anderen Schüler mehr oder weniger außer Thätigkeit gesetzt sind; wenn den freien Vortragsübungen ein zweckmäßig gewähltes Gesamtgebiet für alle Schüler von Fall zu Fall so zu Grunde gelegt wird, daß gemeinsame Gesichtspunkte die einzelnen Teilvorträge miteinander verbinden, so sind bei jedem Teilvortrage alle Schüler mitbeteiligt, und wenn sie dazu veranlaßt werden, mit einem Blatt Papier vor sich die Ausführungen des „vortragenden" Kameraden zu verfolgen und Bedenken sachlicher oder formaler Art gegen seine Art der Behandlung des Stoffes festzustellen, so gestalten sich durch diese Erweckung der Selbstthätigkeit die „Vortragscyklen" zu einem sehr anregenden Teil des Unterrichts.

Als Stoffgebiet solcher Vortragsreihen ist in den Lehrplänen selbst die Geschichte der deutschen Nationallitteratur vorgesehen, hinzuzufügen wären je nach dem Charakter der Schule ausgewählte Lebensbeschreibungen bedeutender Vertreter der Berufskreise, denen sich die Mehrzahl der Schüler dereinst zuwenden wird, Besprechungen von verständig gruppierten Werken der bildenden Kunst einschließlich der Baukunst und andere Stoffgebiete, auf denen der Lehrer des Deutschen nicht Fachmann zu sein braucht, aber wenigstens, beraten von dem Fachkollegen, die leitenden Gesichtspunkte zur Verfügung hat. Für die Stufe der Oberprima scheint es mir wünschenswert, daß jeder Schüler in freier Wahl des Gegenstandes ganz nach dem persönlichen Interessenkreise einen längeren freien Vortrag unter Benutzung wissenschaftlicher Fachlitteratur selbständig ausarbeitet und ohne Benutzung des Textes vorträgt; es soll dies ein Probestück geistiger Reife sein von der Art, wie es vor Einführung der Reifeprüfung z. B. am Frankfurter Gymnasium bestanden hat; der Schüler soll durch dies Probestück seine Fähigkeit zu richtiger Gedankenordnung und zu derjenigen Selbständigkeit wissenschaftlichen Arbeitens im elementaren Sinne darthun, die von dem Angehörigen der Universität verlangt werden muß; die Funktion des deutschen Aufsatzes bei der Reifeprüfung wird durch einen solchen freien Vortrag meines Erachtens in willkommener Weise ergänzt. Ein geschickter Lehrer wird die naturgemäße Vielseitigkeit der Themen dieser Vorträge zweckmäßig zu einer kurzen Einführung in die verschiedenen Berufskreise, zu denen die betreffende höhere Schule ihre Schüler entläßt, ganz im Sinne der amtlichen Anweisungen benutzen können. Dieser letzteren Aufgabe sollte auch ein ebenfalls dem Charakter der einzelnen Schulen angepaßter, namentlich nach der biographischen Seite vertiefter Lesestoff dienstbar gemacht werden, wie wir ihn wenigstens teilweise in den obengenannten Lesebüchern für Prima zur Verfügung haben.

Es erscheint mir als eine Pflicht, an letzter Stelle einen Umstand zu berühren, der für die weitere gedeihliche Entwicklung des deutschen Unterrichts an

unseren höheren Schulen von großer Bedeutung ist. Es ist schlechterdings unmöglich, daß — namentlich in den Oberklassen — der deutsche Unterricht mit der nötigen Frische und der wünschenswerten Sachkenntnis erteilt wird, wenn nicht der Lehrer infolge einer richtigen Bemessung seiner Stundenzahl sich die Zeit zu reichlicher Lektüre und eigener wissenschaftlicher Arbeit offen halten kann. Es ist von vielen Erfahrungen, die man in Bezug auf die Wirkung der Aufsatzkorrektur der verschiedenen Lehrer machen kann, eine der lehrreichsten, daß diejenigen Lehrer am freiesten von äußerlichem Schematismus und am meisten im Sinne einer fruchtbaren, weil fördernden Kritik die Arbeiten der Schüler behandeln und so am erziehlichsten wirken, die sich durch fortgesetzte eigene schriftstellerische Thätigkeit den psychologischen Verlauf schriftlicher Produktion von Gedanken im Bewußtsein erhalten. Die staatlichen Lehrpläne betonen gewiß in sehr beherzigenswerter Weise die außerordentliche Schwierigkeit des deutschen Unterrichts und den hohen Standpunkt, auf dem der Lehrer des Deutschen stehen muß; auf diesem Standpunkte aber kann schlechterdings nur der Lehrer stehen, für den die Wissenschaft nicht nur eine wertvolle, aber allmählich verblassende Erinnerung an sechs bis zehn Semester Studienzeit, sondern ein andauernder Teil seiner Lebensaufgabe und ein wichtiges Moment seiner Lebensanschauung ist.

3.

Dr. Vockeradt,

Direktor des Gymnasiums in Recklinghausen.

I.

Was ist seit der Schulkonferenz vom Jahre 1890 für die Hebung des deutschen Unterrichts geschehen?

Die auf Veranlassung Seiner Majestät des Kaisers im Dezember 1890 in Berlin abgehaltene Schulkonferenz, welche ihrer Aufgabe gemäß eine Reihe von Fragen über die Neugestaltung der höheren Schulen und das Prüfungs- und Berechtigungswesen an denselben erledigte, hat bei ihren Verhandlungen den Lehrplan der höheren Schulen nur gelegentlich gestreift; gleichwohl dürfen die amtlichen „Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen“ vom Jahre 1891 als eine unmittelbare Frucht jener Verhandlungen betrachtet werden. Diese neuen Lehrpläne bezeichnen nun ohne Zweifel in vielen Beziehungen einen erheblichen Fortschritt in der Entwicklung des Unterrichts an den höheren Schulen; nicht am wenigsten tritt dies in den Abschnitten derselben hervor, welche sich auf den deutschen Unterricht beziehen.

Vergleicht man die hier getroffenen Bestimmungen mit dem, was die vorher gültig gewesenen Lehrpläne vom Jahre 1882 für den deutschen Unterricht festsetzten, so liegt der Fortschritt an den meisten Stellen klar zu Tage.

Zunächst ist darin dem Deutschen nachdrücklicher als vorher eine der hervorragendsten Stellungen unter den sämtlichen Unterrichtsfächern zugewiesen; es ist als der Mittelpunkt des gesamten Unterrichts hingestellt, es hat bei den Prüfungen eine durchschlagende Bedeutung erhalten, es ist endlich in erster Linie mit der Aufgabe betraut, den vaterländischen Sinn der Jugend zu wecken und zu pflegen,

lauter Bestimmungen, die der höheren Schätzung dieses Faches von seiten der Schüler und Lehrer sehr zu statten kamen.

In Übereinstimmung mit dieser hervorragenden Stellung des Deutschen ist ferner die Zahl der deutschen Unterrichtsstunden in fünf Klassen um je eine Wochenstunde, im ganzen also um fünf Wochenstunden vermehrt, so daß den 20 Wochenstunden der Lehrpläne von 1856 und den 21 der Lehrpläne von 1882 nunmehr 26 Wochenstunden gegenüber stehen. Es ist zu bedauern, daß bei dieser Erhöhung der Stundenzahl die beiden Tertien leer ausgegangen sind und sich nach alter Weise mit zwei Wochenstunden behelfen müssen.

Sodann begnügt sich der deutsche Lehrplan von 1891 nicht, wie sein Vorgänger von 1882, mit einer allgemeinen Bestimmung der Unterrichtsziele, wobei die Ausgestaltung des Einzelnen den Lehranstalten selbst überlassen wird; er setzt auch die Lehraufgaben für die verschiedenen Klassen bis ins einzelnste fest und verhindert dadurch die Ungleichheiten, Schwankungen und vielleicht auch die Fehlgriffe, welche das vorher übliche freiere Verfahren leicht herbeiführen konnte. Diese Beschränkung der Freiheit konnte um so unbedenklicher eintreten, als die in den letzten Jahrzehnten gerade dem deutschen Unterricht zugewandte eifrige Arbeit in dem Betriebe der Schule, wie in der unterrichtlichen Litteratur über die Bedeutung, das Ziel, die Anforderungen und die Mittel und Wege des deutschen Unterrichts fast allseitige Klarheit gebracht hatte. Die Verteilung des Unterrichtsstoffes auf die einzelnen Klassen, die jeder Seite des Unterrichts die gebührende Rücksicht zuteil werden läßt, sowohl der Grammatik und dem Lesestoffe, wie den verschiedenen Formen der mündlichen und schriftlichen Schülerleistungen, ist als eine im ganzen gelungene zu bezeichnen. An welchen Stellen vielleicht Änderungen zu treffen sind, davon wird weiter unten die Rede sein.

Den Lehraufgaben sind außerdem „methodische Bemerkungen“ hinzugefügt, die für die Behandlung der Grammatik, der Lektüre und der mündlichen und schriftlichen Übungen der Schüler wertvolle Winke enthalten. Sie bilden in der That eine Didaktik des deutschen Unterrichts in knappstem Rahmen, die kaum etwas Wesentliches übersieht und an allen Stellen die engste Fühlung mit der Praxis der Schule und der unterrichtlichen Litteratur deutlich durchfühlen läßt. Als besonderes Verdienst dieser „Bemerkungen“ ist es zu betrachten, daß sie überall die glückliche Mitte zwischen dem Zuviel und dem Zuwenig getroffen haben. Hiernach kann man unbedenklich den Ausspruch wagen, daß der Lehrer des Deutschen, welcher es versteht, die hier gegebenen Anweisungen in die Praxis umzusetzen, auf den Titel eines Meisters in seinem Fache Anspruch erheben darf.

Was endlich die Bildung des deutschen Stiles bei den Schülern angeht, die doch einmal das A und O des deutschen Unterrichts ist, so ist abgesehen von den treffenden allgemeinen Regeln für den Stil einerseits mit vollem Rechte noch auf die sprachbildende Bedeutung der Übersetzungen aus den fremden Sprachen hingewiesen und deren sorgfältige Pflege anempfohlen, andererseits aber mit der Einführung der sogenannten „kleinen deutschen Arbeiten“, die in allen Unterrichtsfächern anzufertigen und von den betreffenden Fachlehrern zu beurteilen sind, das Gebiet der schriftlichen Schülerleistungen in zweckentsprechender Weise erweitert. Diese Neueinrichtung der „kleinen Arbeiten“ beruht auf dem richtigen Gedanken, daß dem Schüler zur Bildung seines schriftlichen Stils nicht oft genug die Feder in die Hand gegeben werden kann, und hat deshalb auch wohl in unterrichtlichen Kreisen allgemeine Billigung gefunden. Indes sind diese Übungen, wenn sie den

erhofften Nutzen und nicht vielmehr Schaden stiften sollen, mit ganz besonderer Sorgfalt zu behandeln. Zunächst kann mit Rücksicht auf den übrigen Unterricht den Schülern zur Anfertigung dieser Arbeiten, die sämtlich in der Klasse zu machen sind, nur eine sehr kurze Zeit gewährt werden; selbst auf den obersten Klassenstufen dürfte eine ganze Stunde das höchste zu bewilligende Zeitmaß sein. In dieser kurzen Frist hat nun der Schüler sich zu sammeln, seine Aufgabe allseitig zu überschauen und in geordneter und endgültiger Form zu Papier zu bringen. Nur wenige Schüler haben jedoch Gedanken und Worte so sehr in ihrer Gewalt, um hier unter dem Drange der Minuten etwas Befriedigendes zu leisten, so daß die Gefahr flüchtigen und nachlässigen Arbeitens außerordentlich nahe gelegt und damit der Wert dieser Übungen sehr in Frage gestellt wird. Diese Gefahr muß vor allem dadurch vermieden werden, daß die Aufgaben aufs unmittelbarste aus dem Unterricht entspringen und nach Inhalt und Zusammenhang der Gedanken klar vor dem geistigen Auge des Schülers stehen, daß er also weiter nichts zu thun hat, als das bereits vorher sicher Erkannte und Durchschaute in Worte zu kleiden. Die beim Aufsatze vorkommenden Thätigkeiten der Stoffsammlung und Gedankenordnung müssen hier also ganz in Wegfall kommen, es muß sich bloß um die sprachliche Ausführung handeln. Eine andere Schwierigkeit liegt auf Seite der korrigierenden Lehrer. Nicht jeder Lehrer jedes beliebigen Faches ist ohne weiteres im stande, eine deutsche Stilarbeit in Bezug auf ihre Form zu beurteilen und zu korrigieren; selbst der berufene Lehrer des Deutschen hat geraume Zeit nötig, ehe er in dem schwierigen Geschäfte der deutschen Korrektur auch nur einige Gewandtheit erlangt. Bei der hier geforderten Korrektur deutscher Arbeiten durch Lehrer der verschiedensten Fächer kann also leicht der Fall eintreten, daß die Korrektur in vielen Beziehungen ganz verschiedene Wege geht und daß der davon getroffene Schüler in eine bedenkliche Verwirrung gerät; zudem ist auch der Lehrer anderer Fächer von vornherein mehr geneigt, bei solchen Korrekturen das Hauptgewicht auf die sachliche Richtigkeit der Arbeit zu legen und die ungeschickte Form zu übersehen. Um diesem Übelstande zu begegnen, erscheint es notwendig, daß jedes Lehrerkollegium sich bis ins einzelnste über die stilistischen Fragen verständige, welche bei der Korrektur dieser Arbeiten in Betracht kommen.

Faßt man alles Gesagte zusammen, so kann man mit vollem Rechte behaupten, daß der deutsche Lehrplan vom Jahre 1891 eine im ganzen vortreffliche Grundlage für den deutschen Unterricht geschaffen hat, daß sich an seiner Hand in der That außerordentlich viel erreichen läßt, was jedoch nicht ausschließt, daß er durch einige hier und da angebrachte Änderungen vielleicht noch vollkommener gestaltet werden könnte.

Es ist nun leicht begreiflich, daß die in diesem Lehrplane durchgeführte Neuordnung des deutschen Unterrichts in den letzten zehn Jahren auf die unterrichtliche Litteratur einen außerordentlich großen Einfluß ausgeübt hat. Schul- und Lehrbücher alten Schlages erlebten zum Teil eine gründliche Umarbeitung, und eine Menge neuer Arbeiten erblickte das Licht des Tages. Die Zahl aller dieser Schriftwerke ist so groß, daß man kaum von einem Einzelnen verlangen kann, sie alle zu kennen und über ihren Wert eine Meinung zu haben. Wer sich über sie unterrichten will, dem bieten die Jahresberichte von Rethwisch ein sehr brauchbares Hilfsmittel, wenn auch die dort abgegebenen Urteile manchmal den Satz bestätigen, daß wohl auf keinem Unterrichtsgebiete die Meinungen so leicht auseinander gehen, wie auf dem des Deutschen, auf welchem neben den unterrichtlichen Gesichtspunkten

auch persönliche Neigungen und Liebhabereien mitzusprechen pflegen. An dieser Stelle möge es genügen, von den verschiedenen Gruppen der erschienenen Schriftwerke eine kurze Charakteristik zu geben, soweit ein Einzelner bei seinen beschränkten Studien und Erfahrungen dies zu thun vermag.

Die grammatischen Lehrbücher sind weder mehr die „Denklehren" der alten Zeit, noch die zum Verwechseln ähnlichen Zwillingsbrüder der lateinischen Grammatiken. In Übereinstimmung mit der richtigen Vorschrift der Lehrpläne ist es Grundsatz geworden, vom fertigen Satze auszugehen, dann zu den Satzteilen fortzuschreiten und diese nach ihren gegenseitigen Beziehungen und nach ihrer sprachlichen Form zu betrachten, im ganzen also der Methode der beschreibenden Naturwissenschaft zu folgen. Der unnütze Ballast der allgemeinen grammatischen Begriffsbestimmungen ist über Bord geworfen und die Rücksicht auf die Sicherung des richtigen Gebrauches der lebendigen Sprache in den Vordergrund getreten.

Die Lesebücher legen auf allen Stufen größeres Gewicht auf den Gesichtspunkt des Vaterländischen; namentlich zeigt sich dies in den Lesebüchern für die unteren und mittleren Klassen. Die prosaischen Lesebücher für die oberen Klassen haben viel veralteten Stoff ausgeschieden und in ergiebiger Weise die prosaische Litteratur der neueren Zeit herangezogen.

Die Aufsatzbücher und Dispositionssammlungen streben vor allem nach Ausbeutung der Lektüre, vernachlässigen aber auch nicht die historischen und die sogenannten allgemeinen Aufgaben, versuchen also im Einklange mit dem Lehrplane sowohl der alten Zeit wie dem Standpunkte von Laas gerecht zu werden. Bei der Form der Dispositionen wird weit mehr als früher auf strenge logische Ordnung gesehen und namentlich der Grundsatz der Teilung nach Gegensätzen beobachtet.

Auch für die Bildung des Stils ist eine Anzahl von Hilfsmitteln geschaffen, die mehrfach nicht so sehr auf die Zusammenstellung von allgemeinen Stilregeln hinausgehen, als vielmehr unter Anknüpfung an die landläufigsten Stilfehler der Schülerarbeiten in faßlicher Weise das Rechte zu lehren suchen. Von Einfluß sind dabei manche Schriften gewesen, welche in sehr nachdrücklicher Form auf die nachlässige Behandlung des schriftlichen Ausdrucks in Leben und Verkehr aufmerksam machten und den Weg zum Besseren zeigten, z. B. die Schriften von Wustmann, Schröder, Heinze, Th. Matthias und die Zeitschrift des allgemeinen deutschen Sprachvereins.

Die Erklärung der deutschen Dichtungen für die Schule hat einen solchen Umfang angenommen, daß man beinahe von einer Überproduktion sprechen kann und manche der hier in Betracht kommenden Sammlungen mehr als ein Ergebnis des buchhändlerischen Wettbewerbes, als eines vorliegenden Bedürfnisses anzusehen sind. Immerhin aber bietet diese Fülle der Erklärungen dem Lehrer und der Schule Gelegenheit, sich über die durchzunehmenden Dichtungen allseitig zu unterrichten, so sehr auch hier mehrfach von den Erklärern die bequeme Straße des Ab- und Ausschreibens eingeschlagen ist.

Während die meisten dieser Erklärer sich darauf beschränken, den bloßen Unterrichtsstoff ohne methodische Zusätze darzubieten, hat die Herbartsche Schule in ihren Erläuterungen für die schulmäßige Behandlung der kleineren, wie der größeren Dichtungen einen brauchbaren Weg gezeigt, der indes mit Vorsicht zu beschreiten ist, weil er leicht zu ungebührlicher Breite führen kann.

Auch die Geschichte der deutschen Litteratur, die als Ganzes von den Lehrplänen abgelehnt wird, ist trotzdem nicht ganz leer ausgegangen. Freilich sind es größtenteils alte Leitfäden in zweckmäßiger Umarbeitung, die immerhin dem Schüler bei seinen häuslichen Studien gute Dienste leisten können.

Wie der deutsche Unterrichtsstoff, so ist auch seine methodische Behandlung vielfach Gegenstand der schriftlichen Äußerung und der mündlichen Beratung gewesen. Die gesamte Methode desselben ist in den beiden tüchtigen Werken von Lehmann und Wendt eingehend entwickelt; seine einzelnen Seiten sind durch zahlreiche Aufsätze in Zeitschriften und Schulprogrammen beleuchtet, die sich teils den Lehrplänen anschließen, teils eigene Wünsche wiedergeben; unter den Zeitschriften verdienen eine besondere Erwähnung die Zeitschrift für den deutschen Unterricht von Lyon und die schon genannte Zeitschrift des allgemeinen deutschen Sprachvereins.

Von den 21 Direktorenversammlungen, welche seit dem Jahre 1891 abgehalten sind, haben sich 11 auch mit dem deutschen Unterrichte befaßt; vor allem haben sich diese Beratungen erstreckt auf die sogenannten „kleinen Arbeiten“, die in acht Versammlungen besprochen sind, und auf die für die Schule geeignete neuere deutsche Litteratur, die an zwei Stellen Gegenstand der Verhandlung gewesen ist.

Es hat also seit dem Jahre 1891 an fleißiger und gründlicher Arbeit nicht gefehlt, um das solide Gebäude des deutschen Lehrplans weiter auszubauen, und es dürfte vielleicht kein früheres Jahrzehnt in Bezug auf den Reichtum an neuen und anregenden Gedanken auf diesem Gebiete mit dem nunmehr zu Ende gehenden zu vergleichen sein. Wo früher vielfaches Schwanken und Herumtasten leicht zu Mißgriffen führen konnte, ist es jetzt für den strebsamen Lehrer nicht schwierig, eine feste und gangbare Straße zu finden. Man darf also mit wohlberechtigter Befriedigung auf das letzte Jahrzehnt des deutschen Unterrichts an den höheren Lehranstalten zurückschauen.

II.

Was kann noch weiter zur Förderung des deutschen Unterrichts geschehen?

Da jede Antwort auf diese Frage, soweit sie einen positiven Inhalt hat, in irgend einer Weise mit den Bestimmungen des deutschen Lehrplans von 1891 zusammenhängen wird, so läßt sich der gestellten Frage auch folgende Fassung geben: inwieweit sind die Bestimmungen des jetzt geltenden deutschen Lehrplans zu erweitern oder zu beschränken oder umzugestalten, wenn die Ergebnisse des deutschen Unterrichts noch besser werden sollen, als bisher? Es sei nun gestattet, die hier zu gebenden Antworten in der Form von Leitsätzen zusammenzustellen, denen ein den Inhalt andeutendes Stichwort vorausgeschickt und eine kurze Begründung hinzugefügt wird.

1. Die Stundenzahl des Deutschen. Es ist wünschenswert, daß auch in den beiden Tertien die Wochenzahl der deutschen Stunden von zwei auf drei vermehrt werde. Wenn es möglich gewesen ist, im Französischen und sogar im Turnen die frühere Zweizahl in den Tertien durch eine Dreizahl zu ersetzen, so fordert die Billigkeit, daß eins unserer vornehmsten Unterrichtsfächer eine gleiche Behandlung erfahre. Die eine Mehrstunde könnte vielleicht dadurch gewonnen werden, daß man die Stundenzahl des Griechischen um eine Wochenstunde verkürzte. Die Aufgabe des Griechischen in den Tertien wird sich nach unserer festen

Überzeugung ganz gut in fünf Wochenstunden bewältigen lassen, wenn man, was wir sehr nachdrücklich befürworten möchten, sich dazu entschlösse, die viel Zeit und Mühe kostenden Übersetzungen aus dem Deutschen ins Griechische möglichst zu beschränken, bei der Abschlußprüfung in Untersekunda an die Stelle der Übersetzung in das Griechische eine Übersetzung aus dem Griechischen treten zu lassen und sich mit der Ausbildung der Fertigkeit im Lesen griechischer Texte zu begnügen.

2. Grammatik. Die grammatische Lehraufgabe in U. III ist nach den Lehrplänen: „Zusammenfassender Überblick über die wichtigsten der deutschen Sprache eigentümlichen grammatischen Gesetze.“ Diese Vorschrift ist im Ausdruck etwas hoch gegriffen und steht in Bezug auf Klarheit und Bestimmtheit hinter den nicht mißzuverstehenden Forderungen für die drei unteren Klassen zurück. Wir würden als Aufgabe der U. III vorschlagen: „Zusammenfassende Wiederholung der grammatischen Aufgaben der drei unteren Klassen unter geeigneter Begründung der dort vorgekommenen dem Deutschen eigentümlichen sprachlichen Erscheinungen.“ Es soll also in U. III der Sache nach nichts Neues geboten, sondern das bereits früher Gelernte noch einmal als Ganzes vor Augen geführt und dadurch befestigt werden, daß eine eingehendere Begründung hinzugefügt wird, für welche sich bei der größeren Reife der Schüler mehr Auffassung und Verständnis erwarten läßt, als vorher.

3. Rechtschreibung. Es ist mit allen Mitteln danach zu streben, daß die bis jetzt herrschende Verschiedenheit in der Rechtschreibung der Schule und der des Lebens beseitigt werde. Junge Leute, welche jetzt die Schule verlassen und in irgend einen Beruf eintreten, müssen sich zum großen Teile die durch jahrelange Übung erlernte Rechtschreibung der Schule wieder abgewöhnen und geraten dabei oft in eine heillose Verwirrung und Unsicherheit. Sie werden der Schule nicht dankbar dafür sein können, daß sie ihnen mit unnachgiebiger Strenge eine Rechtschreibung beigebracht hat, die sie im Leben nicht gebrauchen können, während andererseits die Lehrer sich vorkommen wie die Danaiden, welche Wasser in ein durchlöchertes Faß schöpfen mußten. Es ist doch auch ein sonderbarer Widerspruch, daß dieselben Lehrpläne, welche Übungen in der schulmäßigen Rechtschreibung verlangen, selbst dieser Schreibung nicht folgen und diese somit thatsächlich mißbilligen. Ein erfreulicher Schritt zur Beseitigung dieses unhaltbaren Zustandes ist dadurch geschehen, daß im Bürgerlichen Gesetzbuche die Schreibung der Schule angewandt ist; ein weiterer ebenso erfreulicher Schritt würde es sein, wenn sich die Schulbehörden in ihren amtlichen Erlassen dem Gesetzbuche anschlössen. Da auch die großen Konversationslexika von Brockhaus und von Meyer, sowie eine Anzahl von Zeitungen und Zeitschriften in diesem Punkte mit der Schule gehen, so dürfte die Zeit nunmehr bald herangekommen sein, diesem unerquicklichen Widerspruche zwischen Schule und Leben ein Ende zu machen.

4. Das Mittelhochdeutsche. Das Vorlesen und Erklären von Proben im mittelhochdeutschen Urtexte, welches die Lehrpläne für O. II vorschreiben, ist fallen zu lassen, weil die eigene Arbeit des Schülers, die doch überall im Unterricht die Hauptsache ist, währenddes vollständig ruht und damit eine Zeit verbraucht wird, die für wichtigere Dinge, z. B. für die Pflege der Prosa, nicht entbehrt werden kann. Selbst Freunde des Mittelhochdeutschen, zu denen sich auch der Berichterstatter rechnet, können an diesem flüchtigen Nippen an einer Sprachform, die nur für das historische Studium der deutschen Grammatik von Wert ist, kaum Freude haben und darin nur eine Art von dekorativer Spielerei sehen.

5. Die Lektüre auf den Klassen VI bis O.III. In den Lehrplänen ist für VI, V, U.III und O.III der Inhalt des zu behandelnden Lesestoffes näher angegeben, in IV wird in ganz allgemeiner Weise das Lesen von Gedichten und Prosastücken verlangt; hier tritt also in den Anweisungen offenbar eine Lücke zu tage. Ferner ist die einfache, nicht sagenhafte oder geschichtliche Erzählung, die doch auch einen unterrichtlichen Wert hat, und die Beschreibung und Schilderung, die man des Aufsatzes wegen nicht entbehren kann, bei diesen Bestimmungen leider ganz übergangen. Geographisches und Naturgeschichtliches endlich, was bloß für die Tertien aufgeführt wird, ist auch auf den unteren Klassenstufen nicht unwillkommen. Nach alle diesem erscheint es als zweckmäßig, daß man einerseits die Zügel nicht so straff anziehe und dem unterrichtenden Lehrer in der Auswahl etwas mehr Freiheit lasse, andererseits aber in Parenthese hinzufüge, was für Lesestoffe auf jeder Klasse als für diese charakteristisch nicht fehlen dürfen. Und damit das Deutsche durch Bestimmungen wie „Geographisches, Naturgeschichtliches" nicht in die schiefe Stellung eines Vasallen der übrigen Unterrichtsfächer gerate, müßte an geeigneter Stelle der Zusatz gemacht werden „soweit das für den deutschen Unterricht dienlich ist". Hiernach sei es gestattet, die Lehraufgabe für die deutsche Lektüre in den genannten Klassen, wie wir sie uns denken, in folgendem kurz zusammenzustellen:

VI. Lesen von Gedichten und Prosastücken (besonders Fabeln, Märchen, Erzählungen, Darstellungen aus der vaterländischen Sage und Geschichte).

V. Wie in VI (an die Stelle der vaterländischen tritt die alte Sage und Geschichte).

IV. Lesen von Gedichten und Prosastücken (besonders Beschreibungen, Schilderungen, Darstellungen aus der griechischen und römischen Geschichte; leichtere Balladen).

U.III. Lesen von Gedichten und Prosastücken (besonders nordische und germanische Sagen, Darstellungen aus der deutschen Geschichte und Kulturgeschichte, ebenso aus der Geographie und Naturgeschichte, soweit diese für den deutschen Unterricht dienlich sind; größere Balladen und Romanzen).

O.III. Im allgemeinen wie in U.III unter allmählichem Hervortreten der poetischen Lektüre vor der prosaischen (besonders Balladen und ein Drama von Schiller*).

6. Die poetische Lektüre auf den Klassen O.III bis O.I. Die Zusammenstellung der zu lesenden Dichtungen, wie sie sich in den Lehrplänen findet, läßt etwas zu wünschen übrig. Zunächst sind die zu lesenden Dichtungen in O.III, U.II und U.I schlechtweg gefordert; in O.II dagegen scheinen sie bloß empfohlen zu sein, wie der Zusatz „zum Beispiel" vor den Titeln „Wallenstein, Egmont, Götz" beweist, und es ist zudem gar nicht klar, ob nun diese Dichtungen alle drei zu lesen sind oder ob aus ihnen eine Auswahl gestattet ist. In O.I ist durch den allgemeinen Ausdruck „Dramen" ganz freie Wahl gelassen, bei der jedoch Shakespeare berücksichtigt werden soll. Die Feststellung der Aufgaben für die genannten Klassen zeigt also ein ganz ungleiches Verfahren. Sodann ist „Wilhelm Tell", welchen die Lehrpläne für O.III ansetzen, wegen seines verwickelteren Aufbaues und seiner drei, gleichbedeutend nebeneinander hergehenden Handlungen sehr

*) Und zwar nicht „Tell", den wir ebenso wie die „Glocke" einer späteren Stufe zuweisen.

wenig dazu geeignet, den Schüler in die dramatische Lektüre einzuführen; dieses Drama wechselt vielleicht am besten seinen Platz mit der „Jungfrau von Orleans“ in U. II, die dem Verständnisse des Obertertianers ebenso nahe liegt, die gleichfalls einen Befreiungskampf vergegenwärtigt und vor allem einen klaren und durchsichtigen dramatischen Aufbau darbietet. Während weiterhin der dem deutschen Unterricht ferner liegende Shakespeare berücksichtigt ist, fehlt von den Meisterdramen Schillers „Maria Stuart“, vermißt man ferner deutsche Dramatiker wie Kleist, Grillparzer und als Lustspieldichter Freytag, die alle drei neben den Klassikern ihren Platz wohl behaupten können, entbehrt man endlich eine größere epische Dichtung der neueren Zeit, wie z. B. das von echt christlichem und deutschem Geiste erfüllte, nach Inhalt und Form gleich vollendete Gedicht „Dreizehnlinden“ von Weber, dem eine von falschen Vorurteilen geleitete Kritik vielfach nicht gerecht geworden ist.

Um bei den hier zu machenden Vorschlägen möglichst klar zu sein, ist es zweckmäßig, die drei Fragen zu beantworten: a) was ist für die Lektüre zu empfehlen und gleichsam als ihr eiserner Bestand zu betrachteu? b) was ist davon in der Klasse und was privatim zu lesen? c) wie ist das zu Lesende auf die einzelnen Klassen zu verteilen? Unsere Antwort würde lauten:

a) Zur Lektüre zu empfehlen sind

an Dramen: Schillers fünf Meisterdramen, Goethes Iphigenie und Götz (nicht Tasso und Faust, die über den Standpunkt der Schule hinausgehen), Lessings Minna von Barnhelm, Kleists Prinz von Homburg, Grillparzers Goldenes Vließ, Freytags Journalisten (die jetzt in einer billigen Sonderausgabe erschienen sind), Shakespeares Cäsar (in der Übersetzung von Schlegel) und Macbeth (in der Bearbeitung von Schiller), im ganzen 13 Dramen;

an größeren epischen Gedichten: das Nibelungenlied (etwa in der Übersetzung von Legerlotz), Hermann und Dorothea, Dreizehnlinden, im ganzen 3 Werke;

an lyrischen Gedichten: Auswahl aus Walther von der Vogelweide (in einer geeigneten Übersetzung, z. B. der von Storck), Auswahl aus Klopstocks Oden (etwa 8 bis 10), Schillers kulturhistorische Gedichte, besonders Glocke und Spaziergang, Goethes Hymnen, außerdem in Verbindung mit dem litteraturgeschichtlichen Unterricht einzelne Gedichte von den Sängern der Freiheitskriege, von Eichendorf, Lenau, Rückert, Platen, Heine, Freiligrath, Geibel, Storm, Mörike, Greif u. s. w.

b) Da es nicht möglich ist, diesen ganzen Lesestoff in der Klasse zu bewältigen, so ist ein Teil davon der pflichtmäßigen Privatlektüre zu überweisen, neben der die frei gewählte Privatlektüre bestehen bleibt. Zur Kontrolle dieser pflichtmäßigen Privatlektüre sind vor allem die mündlichen Vorträge der Schüler in der Klasse zu verwenden, die sich an bestimmte vom Lehrer gestellte Fragen anschließen und entweder schriftlich vorbereitet oder ohne besondere Vorbereitung zu halten sind. Privatim zu lesen sind nun etwa: Maria Stuart, Götz, Prinz von Homburg, Die Journalisten, die beiden Shakespeareschen Stücke und Dreizehnlinden, im ganzen sieben größere Werke, so daß für die Klassenlektüre zehn Dramen und die lyrischen Dichtungen übrig bleiben.

c) Die Verteilung auf die einzelnen Klassen könnte folgende sein:

O. III. Die Jungfrau von Orleans (die „Glocke" ist zu den übrigen kulturhistorischen Gedichten Schillers nach U. I zu verlegen);

U. II. Tell, Hermann und Dorothea (privatim Maria Stuart);

O. II. Wallenstein, Abschnitte aus dem Nibelungenliede und Walther (privatim Götz und der Prinz von Homburg);

U. I. Iphigenie, Minna von Barnhelm; Auswahl aus Klopstocks Oden, Schillers kulturhistorische Gedichte, besonders Glocke und Spaziergang (privatim Die Journalisten, Dreizehnlinden);

O. I. Braut von Messina, Goldenes Vließ; Goethes kleinere Gedichte, besonders Hymnen, Gedichte von den Sängern der Freiheitskriege, Eichendorf, Lenau u. s. w. (privatim Cäsar und Macbeth, wofür als deutsche Dramen auch Hebbels Nibelungen oder Ludwigs Makkabäer treten könnten).

Damit nun die etwa zu machenden Vorschriften auch hier ein Hauch der Freiheit durchwehe, müßte hier und da an die Stelle der Forderung die bloße Empfehlung treten.

7. Die Prosalektüre auf den Klassen U. II bis O. I. Die prosaische Klassenlektüre ist auf den vier oberen Klassen weit mehr zu betreiben, als bisher. Die „methodischen Bemerkungen" der Lehrpläne enthalten zwar den Satz, daß die Prosalektüre auf allen Stufen neben der Dichtung zu pflegen sei; in der Lehraufgabe für U. I werden Lessingsche Abhandlungen (Laokoon), in der für O. I Abschnitte aus der Hamburgischen Dramaturgie gefordert, aber die Bemerkung hinzugefügt, daß an die Stelle dieser Schriften schwierigere Stücke aus einem Lesebuche für Prima treten könnten. Das ist alles, was die Lehrpläne über die Prosalektüre auf den oberen Klassen enthalten; in den Lehraufgaben für U. II und O. II ist von Prosa gar nicht die Rede. Diese dürftige Behandlung von seiten der Lehrpläne entspringt wohl einerseits der richtigen Anschauung, daß die Poesie als ein feineres und edleres Bildungsmittel zu betrachten ist, als die Prosa, andererseits aber auch der einfachen praktischen Überlegung, daß neben der in den Lehrplänen geforderten poetischen Lektüre für die Prosa nicht viel Raum übrig bleibt. So sehr wir das erstere anerkennen, ebenso sehr sind wir der Ansicht, daß in dem letzteren eine Änderung eintreten muß. Die Absicht, für die Prosa Luft zu schaffen, hat schon bei der oben vorgeschlagenen Verteilung der dichterischen Lektüre mit zu Grunde gelegen; deswegen sind dort der poetischen Klassenlektüre engere Grenzen gezogen und ein Teil der Aufgaben der pflichtmäßigen Privatlektüre übertragen.

Die prosaische Lektüre auf den oberen Klassen müßte nun unseres Erachtens zwei Ziele verfolgen: 1. Sie müßte, wie auch die jetzigen Lehrpläne vorschreiben, „den Gedanken- und Gesichtskreis des Schülers erweitern und namentlich auf der Oberstufe Stoff zur Erörterung wichtiger allgemeiner Begriffe und Ideen darbieten"; wir setzen hinzu: „soweit alles dies im Zusammenhange mit dem deutschen Unterricht steht, d. h. soweit die Lesestücke entweder von hervorragenden Meistern des deutschen Stils herrühren oder irgend eine Seite des deutschen Unterrichts, z. B. die poetische Lektüre, zu unterstützen geeignet sind." 2. Sie müßte dem Schüler Muster für seine schriftlichen Arbeiten liefern, also geradezu Aufsätze vor Augen führen, wie sie vom Schüler verlangt werden. Als Unterrichtsmittel müßte auf allen vier Klassen ein Lesebuch zur Verfügung stehen, das etwa zu $^2/_3$ dem ersten, zu $^1/_3$ dem zweiten Zweck diente.

8. Die Litteraturgeschichte. Zwischen den nach Vorschrift der jetzigen Lehrpläne auf den obersten Klassen darzubietenden Lebensbildern aus der deutschen Litteraturgeschichte ist dadurch ein Zusammenhang herzustellen, daß an den geeigneten Stellen eine kurze Übersicht über den Gang der deutschen Litteratur eingefügt wird. Wie in jeglichem Unterricht, so sind auch hier die Einzelheiten nicht lose nebeneinander zu stellen, sondern möglichst zu einem zusammenhängenden Ganzen zu verbinden. Diese kurze Übersicht soll sich also nur erstrecken auf die Periodeneinteilung, auf die äußeren und inneren Ereignisse, welche die Litteratur in den einzelnen Zeiträumen beeinflußten, und auf eine allgemeine Gruppierung der hervorragendsten Schriftsteller und Schriftwerke, wobei die bloße Aufzählung von Namen und Urteile über Schriften, die der Schüler nicht wenigstens in Proben kennen lernt, streng zu vermeiden sind.

Zum Schlusse sei noch bemerkt, daß alle diese Vorschläge zum Teil den hier und da in fachmännischen Schriften ausgedrückten Wünschen entsprechen, zum großen Teil aber aus der eigenen mehrjährigen Erfahrung geschöpft sind. Möge das eine oder das andere daraus als zweckmäßig und brauchbar anerkannt werden.

Frage 2.

1. Erscheint es überhaupt oder unter welchen besonderen Voraussetzungen empfehlenswert oder doch unbedenklich, den Anfang des griechischen Unterrichts an unseren Gymnasien auf eine höhere Klasse, und zwar:
a) auf Obertertia oder
b) auf Untersekunda oder
c) auf Obersekunda
zu verlegen?

2. Empfiehlt es sich, wahlfreies Englisch an Stelle des Griechischen treten zu lassen, und wie wären in diesem Falle die frei werdenden Stunden anderweitig (etwa für Altertumskunde und die Naturwissenschaften) zu verwenden?

1.

Dr. Reinhardt,

Direktor des Goethe-Gymnasiums in Frankfurt a. M.

1. Verlegung des Anfangs des griechischen Unterrichts auf eine höhere Klasse.

Der Beginn und die Aufeinanderfolge des Unterrichts in den fremden Sprachen hat an den preußischen Gymnasien in der zweiten Hälfte des verflossenen Jahrhunderts mehrfache Wandlungen erfahren. Der Normalplan vom Jahre 1837, der die französische Sprache erstmals in die Reihe der verbindlichen Fächer einführte, setzte den Beginn des Griechischen in die Quarta, des Französischen in die Untertertia. Durch den Lehrplan vom 7. Januar 1856 wurde diese Ordnung in durchgreifender Weise geändert: der Anfang des Französischen wurde von Untertertia nach Quinta verlegt, so daß nunmehr mit jedem Jahrgang der drei Unterklassen eine neue Fremdsprache einsetzte. Die Rücksicht auf zahlreiche Schüler,

die das Gymnasium frühzeitig verließen, um in das bürgerliche Leben einzutreten, mag für die Änderung hauptsächlich bestimmend gewesen sein; daneben aber wohl auch die Beobachtung, daß der Anfangsunterricht des Französischen in der Untertertia den Fortschritten in den alten Sprachen, besonders im Griechischen, hinderlich war. Wenn man geglaubt hatte, durch möglichst frühen Beginn mit allen obligatorischen Fremdsprachen diese Unterrichtsfächer zu heben, so wurde diese Erwartung getäuscht. Durch die Lehrpläne von 1882 mußte das Griechische nach Untertertia zurückgeschoben werden, um wenigstens zwischen der zweiten und dritten Fremdsprache einen zweijährigen Zwischenraum zu schaffen. Die Lehrpläne von 1892 haben eine weitere Verbesserung herbeigeführt, indem sie das Französische nach Quarta hinaufschoben: so hat die erste Fremdsprache, das Lateinische, jetzt wieder eine Zeit von zwei Jahren gewonnen, um sich zu festigen, ehe eine neue Sprache einsetzt; dagegen beginnt, wie in dem Normalplan von 1837, in Quarta und Untertertia, wenn auch in umgekehrter Folge, je eine neue Fremdsprache.

Der Überblick über diese fortwährenden Schiebungen beweist deutlich, daß hier eine auch jetzt noch nicht endgültig gelöste Schwierigkeit liegt. Nicht zum Vorteil der Entwicklung unserer Gymnasien dürfte man von dem Grundsatz alter pädagogischer Meister abgegangen sein, daß jede Fremdsprache mindestens zwei Jahre zu ihrer Entwicklung und Festigung nötig habe, ehe eine neue begonnen werden darf.

Solange sich der Knabe nur in seiner Muttersprache bewegt, bleiben auch bei einem Vielerlei der Beschäftigung die Grundlagen seiner Anschauung und Begriffsbildung unerschüttert. Sobald eine Fremdsprache der Gegenstand des Unterrichts geworden ist, wird das Element, in dem er sich bis dahin unbewußt bewegt hat, Gegenstand des Vergleichens und Zerlegens: die Formen der fremden Sprache müssen zu denen der eigenen in Beziehung gesetzt und so allmählich aufgenommen und angeeignet werden. Tritt nun mitten in diese tiefgreifende Gedankenarbeit, ehe sie zu einem vorläufigen Abschluß gekommen ist, und ehe die neuen Gedankenbahnen einigermaßen gefestigt sind, wieder eine neue Fremdsprache mit ganz andersartigen Formen, Anschauungen und Begriffen, so muß der erste noch in der Entwicklung begriffene Prozeß notwendigerweise gestört werden. Nur sprachlich besonders beanlagte Köpfe können bei der stets erneuten Aufnahme von Erscheinungen, die den verschiedensten Sprachgebieten angehören, und bei dem fortwährenden Vergleichen eben erst gewonnener Begriffe die nötige Klarheit bewahren. Der Durchschnittsschüler muß durch die schnelle Aufeinanderfolge des Beginns verschiedener Fremdsprachen verwirrt und im sicheren Fortschreiten gehemmt werden.

Es scheint demnach unrichtig, bereits in Untertertia, bei zwölf- bis dreizehnjährigen Knaben, drei fremde Sprachen zu lehren. Die Erfahrung bestätigt, daß die Untertertia im Gymnasium die am stärksten belastete Klasse ist. Es ist dies um so mißlicher, als die Schüler in dieser Zeit meist in die Jahre der Entwicklung treten.

Um solchen Übelstand zu vermeiden bieten sich, unter der Voraussetzung, daß das Lateinische den Anfangsunterricht in Sexta bildet, zwei Wege. Man könnte zunächst daran denken, das Französische nach der Untersekunda hinaufzuschieben. Das bayrische Gymnasium ist so verfahren, und es dürfte vielleicht aus diesem Grunde vor manchen Anfechtungen bewahrt geblieben sein. Aber dieser Weg ist für das preußische Gymnasium heute noch weniger gangbar, als er es

im Jahre 1856 war. Die Rücksicht auf die zahlreichen Schüler, die das Gymnasium vorzeitig verlassen, sowie die Wichtigkeit der französischen Sprache für die bürgerlichen Berufsarten verbietet, den Beginn mit ihr soweit hinauszuschieben. Soll wenigstens vor dem Abschluß der Untersekunda in dieser Sprache ein einigermaßen befriedigendes Ergebnis erreicht werden, so müßte für sie in dieser Klasse eine so große Zahl von Stunden angesetzt werden, daß dadurch der humanistische Charakter des Gymnasiums verwischt würde.

Um den oben entwickelten pädagogischen Grundsätzen Geltung zu verschaffen, bleibt also kaum ein anderer Ausweg, als den Beginn des Griechischen von Untertertia auf eine höhere Klasse hinaufzurücken, diese Maßregel scheint daher empfehlenswert. Nicht nur das Lateinische und Französische würden durch eine solche Anordnung gewinnen, sondern auch das Griechische selbst. Je fester der Schüler in den beiden ersten Fremdsprachen geworden ist, um so sicherer und rascher wird er die Elemente der neuen Sprache bewältigen. Die Fähigkeit, sich in dem Satzbau einer neuen Sprache zurecht zu finden, hängt nicht so sehr von der Länge der Zeit ab, die man auf sie verwendet, als von dem Maße von Einsicht und Reife, das der Lernende mitbringt. Die Erfahrungen, welche mit dem späteren Beginn des griechischen Unterrichts an dem Französischen Gymnasium in Berlin und an dem Goethe-Gymnasium in Frankfurt am Main gemacht worden sind, bestätigen diese allgemeinen Sätze.

Unterfrage a.

Entwurf A.

In der Anlage A ist der Entwurf eines Lehrplans mit dem Beginn des Griechischen in Obertertia gegeben. Nach diesem Entwurfe könnte in der Untertertia dem Deutschen, dem Lateinischen, dem Französischen und der Erdkunde je eine, der Mathematik zwei Stunden zugelegt werden. Es wird hierbei als unbedenklich angenommen, in Quarta dem Lateinischen und damit der Gesammtstundenzahl eine Stunde zuzufügen.

Das Lateinische würde dann in den vier ersten Jahrgängen mit je acht Stunden wöchentlich gelehrt und so für diese Sprache eine festere Grundlage gewonnen, als jetzt der Fall ist. Wenn ihr weiter, wie im Entwurfe vorgesehen ist, von Obertertia bis Oberprima wöchentlich je sieben Stunden zugeteilt würden, so könnte sie wieder diejenige Stellung gewinnen, die ihr im Lehrplane des Gymnasiums zukommt. Es fällt hierbei nicht nur die absolute Stundenzahl ins Gewicht, sondern ganz besonders auch der Umstand, daß das Lateinische ein Jahr länger von der Konkurrenz des Griechischen frei bleibt und ihm in der Untertertia ein erheblich größeres Maß von Interesse und Arbeitskraft zugewandt werden kann.

Das erste Jahr des griechischen Unterricht würde der Einführung in die Formenlehre dienen. An der Hand geeigneter Lehrbücher könnte zugleich auch das Verständnis des griechischen Satzbaues soweit vorbereitet werden, daß im zweiten Jahre mit der Lektüre eines prosaischen Schriftstellers begonnen werden kann. Hand in Hand damit ginge die Durchnahme der unregelmäßigen Verba und die Fortführung der syntaktischen Unterweisung. Das dritte Jahr würde neben der Fortsetzung der Prosalektüre vornehmlich der Einführung in die homerische Sprache und der Lesung der Odyssee gewidmet. Mit dem Übergang in die Unterprima würden die Schüler denselben Standpunkt, wie bisher, erreicht haben.

A. Beginn des Griechischen in O. III mit wahlfreiem Unterricht im Englischen.

(In erster Linie empfohlen.)

	VI	V	IV	U. III	O. III		U. II		O. II		U. I		O. I		Zus.		Gegen bisher	
					Gr.	E.	Gr.	E.	Gr	E.	Gr.	E.	Gr.	E.	Gr.	E.	Gr.	E.
Religion	3	2	2	2	2		2		2		2		2		19		± 0	
Deutsch u. Geschichtserzählung	4	4	3	3	2		3		3		3		3		28		+ 2	
Lateinisch	8	8	8	8	7		7		7		7		7		67		+ 5	
Griechisch	·	·	·	·	6		6		7		7		7		33		— 3	— 36
Französisch	·	·	4	4	3		3		2		2		2		20		+ 1	
Englisch	·	·	·	·		3		3		3		3		3	—	15		+ 15
Altertumskunde	·	·	·	·	·			1		1		1		1	—	4		+ 4
Geschichte und Erdkunde	2	2	4	4	3		3		3		3		3		27		+ 1	
Rechnen und Mathematik	4	4	4	4	3	1	4		4		4		4		35	36	+ 1	+ 2
Naturbeschreibung	2	2	2	2	·		·		·		·		·		8		± 0	
Physik, Chemie	·	·	·	·	2	2	2	2	2	3	2	3	2	3	10	23	± 0	+ 13
Schreiben	2	2	·	·	·		·		·		·		·		4		± 0	
Zeichnen	·	2	2	2	2		·		·		·		·		8		± 0	
	25	26	29	29	30		30		30		30		30		259		+ 6	

Außerdem:

a) Verbindlich:
1. 3 St. Turnen.
2. 1 1/2 St. Singen.
3. 2 St. Zeichnen für die englische Abteilung in II u. I.

b) Wahlfrei:
1. 2 St. Zeichnen in II und I für die griech. Abteilung.
2. 2 St. Englisch in O. II u. I für die griech. Abteilung.
3. 1—2 St. französ. Lektüre und Konversation in O. II u. I für die engl. Abt.
4. 2 St. Hebräisch in O. II u. I für die griech. Abteilung.

Um die Möglichkeit reichlicherer Lektüre zu bieten, sind für die drei Oberklassen je sieben Stunden wöchentlich im Entwurfe vorgesehen.

Durch die Hinausschiebung des Griechischen würde ferner der Unterricht im Französischen erheblich gewinnen. Auch hier ist die Erhöhung der Stundenzahl nicht so wichtig, wie der Umstand, daß die Konkurrenz des Griechischen in der Untertertia fortfällt.

Für die Erdkunde und besonders für die Mathematik wird eine Verstärkung der Stundenzahl in der Tertia wohlthätig wirken.

Dem Deutschen können in der Untertertia drei Stunden zugeteilt werden. Durch die Verlegung des griechischen Anfangsunterrichts von Untertertia nach Obertertia wird also eine zweckmäßigere Verteilung der Lehraufgaben auf die verschiedenen Altersstufen herbeigeführt, die der gesamten Ausbildung der Schüler zum Segen gereichen würde.

Einer solchen Anordnung steht indessen das praktische Bedenken entgegen, daß noch in manchen kleinen Gymnasien und Progymnasien die Ober- und Untertertien in den meisten Fächern vereinigt sind, und es daher nicht angängig scheint, für diese beiden Klassen durchgängig verschiedene Lehrpensen festzustellen. Ferner aber erhöhen sich manche der dargelegten Vorteile, wenn man den Beginn des Griechischen nach Untersekunda hinausschiebt.

Unterfrage b.

Entwurf B.

In dem Entwurfe B ist ein Lehrplan unter dieser Voraussetzung aufgestellt. Es zeigt sich, daß bei dieser Gestaltung das Deutsche, das Lateinische, das Französische, die Erdkunde, die Mathematik und die Naturwissenschaft eine weitere Stärkung erhalten.

Nach den Erfahrungen, die am Goethe-Gymnasium mit einem vierjährigen Lehrkursus des Griechischen gemacht worden sind, darf eine solche Änderung für den erfolgreichen Betrieb dieser Sprache als unbedenklich bezeichnet werden. Mit den erheblich gereifteren Schülern der Untersekunda und bei erhöhter Stundenzahl kann in einem Jahre die gesamte Formenlehre bewältigt, ja auch bereits die Lektüre eines Schriftstellers begonnen werden. Im zweiten Schuljahre bleibt also reichlich Zeit sowohl für die Einführung in die Prosalektüre, wie in die der Odyssee. Mit dem Übergang in die Unterprima sind die Schüler befähigt, die griechischen Schriftsteller mit hinreichender Sicherheit zu lesen. Durch die Erhöhung der Stundenzahl gerade in den Oberklassen kann die Lektüre erweitert und vertieft werden.

Um für das Griechische Raum zu schaffen, muß dann allerdings die Mathematik von Untersekunda ab je eine Stunde wöchentlich abgeben. Gegenüber der Vermehrung der Stundenzahl in den beiden Tertien von drei auf fünf Stunden dürfte diese Einschränkung unbedenklich sein. Auch für die Beurteilung dieser Frage geben die Erfahrungen, die am Frankfurter Goethe-Gymnasium gemacht sind, einen hinreichenden Anhalt.

Unterfrage c.

Der Anfang des Griechischen in Obersekunda hat unleugbare praktische Vorzüge. Zunächst würde hierdurch die Beschäftigung mit dieser Sprache für die

B. Beginn des Griechischen in U.II mit wahlfreiem Unterricht im Englischen.

(In zweiter Linie empfohlen.)

	VI	V	IV	U. III	O. III	U.II		O.II		U.I		O.I		Zus.		Gegen bisher	
						Gr.	E.	Gr.	E.	Gr.	E.	Gr.	E.	Gr.	E.	Gr.	E.
Religion	3	2	2	2	2	2		2		2		2		19		± 0	
Deutsch u. Geschichtserzählung	4	4	3	3	3	3		3		3		3		29		+ 3	
Lateinisch	8	8	8	8	8	7		7		7		7		68		+ 6	
Griechisch	·	·	·	·	·	8		8		8		8		32		— 4	— 36
Französisch	·	·	4	4	4	2		2		2		2		20		+ 1	
Englisch	·	·	·	·	·		5		3		3		3		14	[illegible]	+ 14
Altertumskunde	·	·	·	·	·	·			1		1		1		3		+ 3
Geschichte und Erdkunde	2	2	4	4	4	3		3		3		3		28		+ 2	
Rechnen und Mathematik	4	4	4	5	5	3	4	3	4	3	4	3	4	34	38	± 0	+ 4
Naturbeschreibung	2	2	2	2	·	·		·		·		·		8		± 0	
Physik, Chemie	·	·	·	·	2	2		2		2		2		10	21	± 0	+ 11
							2		3		3		3				
Schreiben	2	2	·	·	·	·		·		·		·		4		± 0	
Zeichnen	·	2	2	2	2	·		·		·		·		8		± 0	
	25	26	29	30	30	30		30		30		30		260		+ 8	

Außerdem:

a) Verbindlich:
1. 3 St. Turnen.
2. $1^1/_2$ St. Singen.
3. 2 St. Zeichnen für die engl. Abt. in II und I.

b) Wahlfrei:
1. 2 St. Zeichnen in II und I für die griech. Abt.
2. 2 St. Englisch in O.II u. I für die griech. Abt.
3. 1—2 St. franz. Konversation und Lektüre in O.II u. I für die engl. Abt.
4. 2 St. Hebräisch in O.II u. I für die griech. Abt.

zahlreichen Schüler fortfallen, die nach dem Abschluß der Untersekunda das Gymnasium verlassen, und die doch keinen irgendwie nennenswerten Nutzen jetzt von ihr haben. Ferner bleiben für die Ausnutzung der frei werdenden Zeit zwei Wege, die beide ihre Vorteile haben.

Man könnte entweder bis einschließlich Untersekunda nur zwei Fremdsprachen, das Lateinische und Französische, lehren, wie im Entwurfe C 1 dargestellt ist, dann würde der Unterricht in den Naturwissenschaften erheblich gesteigert, auch das Zeichnen bis zur Untersekunda für alle Schüler obligatorisch gemacht werden können. Trotzdem bliebe Zeit für wöchentlich eine Stunde Altertumskunde von Obertertia ab.

Man könnte aber auch daran denken, das Englische für alle Schüler von Obertertia an obligatorisch zu machen, so daß auch diejenigen, die später Griechisch lernen, und die, die mit dem Abschlusse der Untersekunda die Anstalt verlassen, wenigstens die Anfangsgründe dieser Sprache sich anzueignen hätten. In dem Entwurfe C 2 ist ein Versuch nach dieser Richtung gemacht. Auch dann bliebe zwischen dem Beginn von zwei neuen Fremdsprachen jedesmal ein zweijähriger Zwischenraum; die Naturwissenschaften können dabei reichlich bedacht, auch für die Altertumskunde von Untersekunda ab je eine Stunde angesetzt werden.

Trotz solcher praktischen Vorteile glaube ich doch nicht, daß die Hinausschiebung des Griechischen bis zur Obersekunda zu empfehlen ist. In einem dreijährigen Lehrkursus kann meines Erachtens diese Sprache nicht so gelehrt werden, daß die Schüler in ihr heimisch werden und wirklichen Nutzen von der Beschäftigung mit ihr empfangen, selbst dann nicht, wenn man für diese drei letzten Jahre eine größere Zahl von Stunden ansetzen wollte, als in dem Entwurfe vorgesehen ist. Die Arbeit und Mühe, die auf die Erlernung des Griechischen verwendet werden muß, erhält nur dann einen entsprechenden Lohn, wenn die Lernenden befähigt werden, in den Gedankenreichtum und die Formvollendung der großen griechischen Schriftsteller einzudringen. Nach den Erfahrungen, die am Frankfurter Goethe-Gymnasium gemacht worden sind, genügen bei größerer Reife der Schüler zwei Jahre zur Aneignung dessen, was als Mittel zum Zweck bezeichnet werden kann; aber diese Zeit ist auch durchaus notwendig. Würde nun der gesamte Lehrkursus auf drei Jahre beschränkt, so bliebe nur ein Jahr zur Ausnützung des mühsam Erworbenen, und das ist im Hinblick auf die Fülle des Stoffes, den die griechische Litteratur bietet, zu wenig, es sei denn, daß man dem griechischen Unterrichte auf dem Gymnasium nur die Aufgabe stellen will, solche, die sich auf der Universität mit der Sprache eingehender beschäftigen wollen, für dieses Studium vorzubereiten. Dann müßte aber das Griechische nicht nur als verbindliches Fach, sondern auch als allgemein bildender Lehrgegenstand fallen gelassen werden.

2. Wahlfreiheit zwischen dem Griechischen und Englischen.

So sehr der Referent davon überzeugt ist, daß die griechische Sprache, in der rechten Weise gelehrt und behandelt, einen bildenden Wert hat, wie nur wenige andere Gegenstände des Schulunterrichts, so glaubt er doch, daß es für die Aufrechterhaltung der humanistischen Bildung und für unser ganzes Schulwesen nicht zweckmäßig wäre, die Erlernung dieser Sprache auch in Zukunft für alle diejenigen obligatorisch zu machen, die sich einem Universitätsstudium widmen wollen. Die im verflossenen Jahrhundert emporgekommenen Wissenszweige, besonders die Naturwissenschaften, haben sich derart entwickelt, daß sie als Gegenstände allgemeiner Bildung eine größere Berücksichtigung im Gymnasium mit Recht beanspruchen dürfen, als ihnen bisher hat eingeräumt werden können. Wollte man nun sämt-

C 1. Beginn des Griechischen in O.II mit wahlfreiem Unterricht im Englischen.

(Nicht empfohlen.)

	VI	V	IV	U. III	O. III	U.II	O.II Gr.	O.II E.	U.I Gr.	U.I E.	O.I Gr.	O.I E.	Zus. Gr.	Zus. E.	Gegen bisher Gr.	Gegen bisher E.
Religion	3	2	2	2	2	2	2		2		2		19		± 0	
Deutsch u. Geschichtserzählung	4	4	3	3	3	3	3		3		3		29		+ 3	
Lateinisch	8	8	8	8	7	7	7		7		7		67		+ 5	
Griechisch	·	·	·	·	·	·	8		8		8		24		— 12	— 36
Französisch	·	·	4	4	3	3	2		2		2		20		+ 1	
Englisch	·	·	·	·	·	·		4		4		4		12		+ 12
Altertumskunde	·	·	·	·	1	1		1		1		1	2	5	+ 2	+ 5
Geschichte und Erdkunde	2	2	4	4	4	4	3		3		3		29		+ 3	
Rechnen und Mathematik	4	4	4	4	4	4	3		3		3		33	36	— 1	+ 2
								1		1		1				
Naturbeschreibung	2	2	2	2	2	2	·		·		·		12		+ 4	
Physik, Chemie	·	·	·	·	(4) 2	(4) 2	2		2		2		10	16	± 0	+ 6
								2		2		2				
Schreiben	2	2	·	·	·	·	·		·		·		4		± 0	
Zeichnen	·	2	2	2	2	2	·		·		·		10		+ 2	
	25	26	29	29	30	30	30		30		30		259		+ 7	

Außerdem:

a) Verbindlich:
1. 3 St. Turnen.
2. $1^1/_2$ St. Singen.
3. 2 St. Zeichnen für die engl. Abt. in II u. I.

b) Wahlfrei:
1. 2 St. Zeichnen in O.II und I für die griech. Abt.
2. 2 St. Englisch in O.II und I für die griech. Abt.
3. 1—2 St. franz. Lektüre u. Konversation in O.II u. I für die engl. Abt.
4. Hebräisch in O.II u. I für die griech. Abt.

C 2. **Beginn des Griechischen in O. II mit obligatorischem Unterricht im Englischen in O. III und U. II, wahlfreiem in O. II und I.**

(Nicht empfohlen.)

	VI	V	IV	U. III	O. III	U. II	O. II		U. I		O. I		Zus.		Gegen bisher	
							Gr.	E.	Gr.	E.	Gr.	E.	Gr.	E.	Gr.	E.
Religion	3	2	2	2	2	2	2		2		2		19		± 0	
Deutsch u. Geschichtserzählung	4	4	3	3	3	3	3		3		3		29		+ 3	
Lateinisch	8	8	8	8	7	7	7		7		7		67		+ 5	
Griechisch	·	·	·	·	·	·	8		8		8		24		— 12	— 36
Französisch	·	·	4	4	3	3	2		2		2		20		+ 1	
Englisch	·	·	·	·	3	3		3		3		3	6	15	+ 6	— 15
Altertumskunde	·	·	·	·	·	1		1		1		1	1	4	+ 1	+ 4
Geschichte und Erdkunde	2	2	4	4	3	3	3		3		3		27		+ 1	
Rechnen und Mathematik	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	3	4	33	36	— 1	+ 2
Naturbeschreibung	2	2	2	2	1	2	·		·		·		11		+ 3	
					(3)	(4)										
Physik, Chemie	·	·	·	·	2	2	2		2		2		10	19	± 0	+ 9
								3		3		3				
Schreiben	2	2	·	·	·	·	·		·		·		4		± 0	
Zeichnen	·	2	2	2	2	·	·		·		·		8		± 0	
	25	26	29	29	30	30	30		30		30		259		+ 7	

Außerdem:

a) Verbindlich:
1. 3 St. Turnen.
2. $1^1/_2$ St. Singen.
3. 2 St. Zeichnen für die engl. Abt. in II u. I.

b) Wahlfrei:
1. 2 St. Zeichnen in II und I für die griech. Abt.
2. 2 St. Englisch in O. II und I für die griech. Abt.
3. 1—2 St. franz. Lektüre u. Konversation in O. II u. I für die engl. Abt.
4. Hebräisch in O. II u. I für die griech. Abt.

liche Schüler gleichmäßig zur Beschäftigung sowohl mit den neueren Bildungselementen wie mit den alten Sprachen heranziehen, so entstünde eine Kumulation der Lehrfächer, die zur Zersplitterung der Kräfte und zur Verflachung führen müßte. Es scheint also richtiger, die Aufgaben zu teilen und den Schülern frei zu stellen, ob sie an dem griechischen oder an dem englischen und zugleich an verstärktem naturwissenschaftlichen Unterrichte teilnehmen wollen. Voraussetzung wäre hierbei, daß der lateinischen Sprache diejenige Stellung im Gymnasium gegeben würde, die sie befähigt, die Trägerin der humanistischen Bildung und die Vermittlerin zwischen der antiken und modernen Kultur zu sein. Die notwendige Einheit der Schule bliebe dann unerschüttert; sie wäre durch die Verbindung des Lateinischen, des Deutschen und des Geschichtsunterrichtes gewährleistet. Die Verschiedenheit der Bethätigung in den oberen Klassen würde eher zu einem fördernden Wetteifer und zu gegenseitiger Befruchtung, als zu einer Schädigung des Lebens der Schule führen. Die Freiheit der Wahl legt stets eine Verantwortung auf, und diese Verantwortung, die von den Schülern wie von den Eltern gleichmäßig empfunden würde, wäre der beste Antrieb zu spontanem, fruchtbringendem Eifer. Daß die Schätzung des Griechischen zurückgehen würde, ist nicht zu fürchten. Die Tradition ist ihm eine mächtige Stütze. Zudem würden sich die Lehrer dieser Sprache vielleicht mehr als bisher angespornt fühlen, den Gedankenreichtum und die Schönheit, die in den griechischen Litteraturwerken enthalten ist, auszuschöpfen und die werbende Kraft dieses Unterrichts zur Geltung zu bringen.

Wenn eine solche Scheidung eingeführt würde, so wäre eine weitere Voraussetzung, daß alle Schüler, mögen sie nun Griechisch lernen, oder statt dessen Englisch und mehr Naturwissenschaften treiben, die gleichen Rechte erhalten. Anderenfalls würde diejenige Abteilung, die die minderen Rechte genießt, auch geringer geachtet werden, und sie verfiele — wie dies im Schulleben unvermeidlich ist — einer abschätzigen Behandlung, unter der sie verkümmern müßte und ein ersprießlicher Wetteifer sich nicht entwickeln könnte. Wenn man geltend machen wollte, daß das Griechische schwerer zu lernen sei und daher diejenigen, die sich diese Sprache aneignen, auch höhere Berechtigungen in Anspruch nehmen könnten, so liegt es in der Hand der Aufsichtsbehörden, die Anforderungen für die englische Abteilung so zu gestalten, daß sie nicht dazu mißbraucht werden kann, minder tüchtigen Elementen den Zutritt zu den höheren Berufsarten zu verschaffen.

Entwurf A—C.

In den Entwürfen A—C ist dargelegt, wie etwa die durch den Fortfall des Griechischen in den oberen Klassen frei werdende Zeit auf das Englische, die Naturwissenschaften und die Altertumskunde verwandt werden könnte.

Wenn die Trennung der griechischen und englischen Abteilung von Untersekunda ab erfolgt, so dürfte es rätlich sein, dem englischen Unterricht in der Anfangsklasse mindestens fünf Stunden wöchentlich zuzuteilen. Unter dieser Voraussetzung kann als sicher angenommen werden, daß auch diejenigen Schüler, die mit der Versetzung nach Obersekunda die Anstalt verlassen, eine hinreichende Grundlage in dieser Sprache gewinnen, auf der sie sich später weiterbilden können.

Auf die Mathematik und die Naturwissenschaften können nach den Entwürfen A und B in den drei Oberklassen je neun Stunden verwandt werden, so daß diesen Fächern hier eine ausgiebige und gründliche Berücksichtigung zu teil wird. Die für die Altertumskunde bestimmten Stunden würden auf die griechische Litte-

ratur und auf die Beschauung und Erklärung von Nachbildungen griechischer Kunstwerke verwandt werden.

Von den Entwürfen C1 und C2, Beginn der Trennung in Obersekunda, würde für die englische Abteilung der letztere entschieden günstiger sein, der überhaupt, wie oben (S. 265) hervorgehoben ist, manche praktischen Vorteile bietet. Nach diesem Plane würde das Englische in fünfjährigem Kursus gelehrt und der Mathematik und den Naturwissenschaften könnten, wie nach den Entwürfen A und B, in den drei Oberklassen je neun Stunden zugeteilt werden. Aber gerade dann, wenn die Freiheit der Wahl zwischen dem Griechischen und Englischen gestattet würde, wäre es äußerst bedenklich, der griechischen Sprache eine solche Stellung zu geben, die sie aus der Zahl der allgemein bildenden Fächer ausschlösse. Die notwendige Folge einer solchen Gestaltung des Lehrplanes wäre, daß das Griechische bald überhaupt aus den Gymnasien verschwände. Es würden sich ihm, wie oben (S. 268) dargelegt ist, nur die wenigen zuwenden, die später Theologie oder klassische Philologie zu studieren beabsichtigen: die Zahl solcher Philologen aber würde in demselben Maße abnehmen, in dem dieser Unterricht an den Gymnasien zurückginge.

Soll die Möglichkeit geboten werden, daß das Griechische trotz der Wahlfreiheit seine Stellung im Gymnasium behauptet, so muß ihm ein solches Maß von Zeit und Kraft zugewandt werden, daß die Früchte der Beschäftigung mit ihm im Gymnasium selbst geerntet werden können.

Zusammenfassung.

Aus diesen Gründen wird die Frage 1 bejaht mit der Beschränkung auf die unter a und b bezeichneten Unterfragen: es ist empfehlenswert, den Anfang des Griechischen nach Obertertia oder höchstens Untersekunda, nicht aber nach Obersekunda zu verlegen.

Die Frage 2 wird bejaht unter der Voraussetzung, daß den beiden Abteilungen, der griechischen und englischen, die gleichen Berechtigungen zuerteilt werden, daß dem wahlfreien Griechischen mindestens ein vierjähriger Lehrkursus eingeräumt und dem Lateinischen eine starke Stellung im Gesamtplane gesichert wird.

2.

Dr. Matthias,

Geheimer Regierungsrat, vortragender Rat im Unterrichtsministerium in Berlin.

Die Frage, ob und unter welchen Voraussetzungen es empfehlenswert oder doch unbedenklich erscheint, den Anfang des griechischen Unterrichts auf eine höhere Klasse als Untertertia zu verlegen, beantworte ich in vollster Übereinstimmung mit dem Referenten dahin, daß Untersekunda die geeignetste Klasse sein dürfte, in die unter der Voraussetzung, daß acht anstatt sechs Wochenstunden dem Griechischen zugewiesen würden, dieser Unterricht verlegt werden könnte.

Durch eine solche Verschiebung würden wir in den Tertien Zeit und Arbeitskraft für das Lateinische frei bekommen und diesem Unterricht seine alte Kraft und seinen alten Wert wieder verschaffen, und auch die übrigen Unterrichtsfächer

würden Nutzen aus der Verlegung des Griechischen ziehen. Zur Zeit liegt vielerlei und zwar vielerlei recht Schwieriges in den Tertien zusammen und läßt daher fast keinen Unterrichtsgegenstand zu seinem Rechte kommen. Im Französischen ist mit Quarta die regelmäßige Formenlehre kaum abgeschlossen, die unregelmäßige beginnt in Untertertia; in Obertertia sollen Formenlehre und die wesentlichsten Teile der Syntax erledigt sein. Im lateinischen Unterricht fallen den beiden Tertien die sehr schwierigen Kapitel der Tempus- und Moduslehre zu; die Formenlehre muß, wenn der lateinische Unterricht seine feste Stellung im Organismus der Gymnasien behaupten will, durch beständige Wiederholungen gegenwärtig gehalten werden; außerdem sollen beträchtliche Abschnitte von Caesar, de bello gallico gelesen und gründlich verarbeitet werden. Für die Mathematik beginnt (in nur 3 für Arithmetik und Planimetrie bestimmten Wochenstunden) in Untertertia die Arithmetik, die bis zum Schlusse der Obertertia die Grundrechnungen mit absoluten Zahlen, Gleichungen ersten Grades mit einer und mehreren Unbekannten, Potenzen mit positiven ganzzahligen Exponenten und das Notwendigste über Wurzelgrößen erledigen soll; daneben läuft die Planimetrie mit der Lehre von den Parallelogrammen, der Kreislehre, der Flächengleichheit von Figuren, der Berechnung der Fläche geradliniger Figuren und den Anfangsgründen der Ähnlichkeitslehre. Daß es den Verfassern der 1892er Lehrpläne bei diesen Forderungen nicht ganz wohl zu Muthe gewesen ist, beweist der mehrfach wiederkehrende Zusatz, man solle sich auf „das Notwendigste“ beschränken. Nimmt man hinzu die Anforderungen, die die sogenannten Nebenfächer (Religion, Geschichte, Erdkunde und Naturbeschreibung) an die Schüler stellen, ferner die Arbeit für den Konfirmationsunterricht und die Entwicklung des Pubertätsalters, die in die Tertianerzeit fällt, so darf man sich nicht wundern, daß die Erfolge in den Tertien, in die man zu all dem Schwierigen auch noch den Anfang des Griechischen gelegt hat, nicht recht zu voller Entfaltung haben kommen wollen.

Damit die Grundlagen hier breiter und fester gelegt werden und man sich nicht nur auf das Notwendigste zu beschränken nötig hat, damit auch dem sich entwickelnden und der Zerstreuung zugeneigten Alter zuchtvolle Konzentration zu teil werde und nicht ein mannigfaltiges Vielerlei, bei welchem dem unreifen Alter unter Umständen Hören, Sehen und Lernen ganz vergeht, erscheint es wünschenswert, Raum und Bewegungsfreiheit zu schaffen durch Verlegung des Griechischen. Daß dieser Unterricht in Untersekunda erfolgreich begonnen werden kann, zeigen die schon bei den ersten Versuchen verhältnismäßig günstigen Ergebnisse des Goethe-Gymnasiums in Frankfurt, dessen in den klassischen Sprachen gründlich geschulter Leiter dafür bürgt, daß es sich nicht um Schein- und Augenblickserfolge handelt. Der Einwurf, daß Untersekunda diejenige Klasse sei, an deren Schluß das Berechtigungszeugnis zum einjährigen Dienst liege, kann nicht ins Gewicht fallen, sobald man, das wird unsere zweite Frage behandeln, denen, die nicht humanistischer Bildung wegen das Gymnasium besuchen, Gelegenheit bietet, vom Griechischen Abstand zu nehmen und sich dem nützlichen Englisch zu widmen. Der Berechtigungs- und indirekte Schulzwang, der jetzt auf dem Griechischen lastet, hat seiner gesunden Entwicklung niemals gut gethan. — Giebt man so dem Griechischen eine freiere und zwanglosere Stellung im Organismus der Gymnasien, dann soll man aber noch weiter gehen und der Art des Betriebes griechischen Sprachunterrichts größere Freiheit gewähren, um die eigenartige Stellung, die das Griechische dem Lateinischen gegenüber einnimmt, zur

Geltung kommen zu lassen. Es hat dem Griechischen keinen Segen gebracht und keine Freunde erworben, daß man diese Sprache so vielfach über einen Leisten mit dem Lateinischen zu schlagen versucht und den griechischen Elementarunterricht gerade so betrieben hat, wie den lateinischen. Den neun- bis zehnjährigen Sextaner, dessen Verstandeskraft fremdsprachliche zusammenhängende Rede noch nicht zu fassen vermag, muß man mit Sätzen wie mensa rotunda est, puer stultus est und puella pulchra est entgegen kommen, aber mit wesentlich älter gewordenen Schülern dasselbe oder Ähnliches im Griechischen zu wiederholen ist nicht angemessen, da zahlreiche Sprachkenntnisse im Lateinischen und Französischen das sprachliche Können bereits gebildet haben und der entwickelteren Verstandeskraft syntaktische Verhältnisse nicht so große Schwierigkeiten mehr bereiten. Auch war es kein glücklicher Griff, daß man den Aufbau des Griechischen in der Schule und die Behandlung der griechischen Syntax, der älteren, ursprünglicheren plastischeren und freieren Sprache in zu nahen Anschluß ans Lateinische und oft in geradezu sklavische Abhängigkeit von dem jüngeren und starreren Idiom gesetzt hat.

Im Gegensatz zu einem derartigen starren Sprachbetriebe haben deshalb schon früher bedeutende Pädagogen und Philologen wie Herbart, Dissen und Fr. Ranke (der spätere Direktor des Friedrich Wilhelms-Gymnasiums in Berlin) den Versuch gemacht, dem griechischen Unterrichte die rechte Frische und Kraft dadurch zu verleihen, daß sie mit dem homerischen Dialekte, d. h. mit dem ältesten und ursprünglichsten Dialekte und nicht mit dem späteren attischen begannen. Und denselben Versuch hat der bedeutendste Kenner griechischer Dialekte, der z. Zt. „unbestritten erste Meister der griechischen Grammatik", welcher zugleich ein ausgezeichneter Schulmann war, Heinrich Ludolf Ahrens in Hannover gemacht und zwar in einer Weise, daß noch heute Lehrer, die nach dieser Methode gelehrt, und Schüler die auf diese Weise unterrichtet worden sind, mit begeistertem Interesse, das sonst dem elementaren Sprachunterricht nicht gerade entgegengebracht zu werden pflegt, an ihren griechischen Anfangsunterricht zurückdenken, bei dem man nach 5—6 wöchentlicher Einführung in einzelne Abschnitte der Formenlehre mit der Lektüre des neunten Buches der Odyssee zunächst in langsamem Tempo begann. Es hat wohl kaum je einen anregenderen und tiefer wirkenden Unterricht als den nach der Ahrensschen Methode gegeben. Die preußischen Lehrpläne, die mit der Annexion Hannovers Geltung bekamen, die große Schülerzahl, die nunmehr wegen der Berechtigung zum einjährigen Dienst das Gymnasium mit ungeeigneten Elementen übervölkerte, der gegen früher stärkere Wechsel der Schüler und der Umstand, daß geeignete Lehrbücher für den griechischen Unterricht nach Ahrens Methode nur in beschränktem Maße vorhanden waren, machten dem Unterricht, dessen Erfolge auch von der Schulbehörde anerkannt waren, ein Ende.

Wenn man nun den griechischen Anfangsunterricht nach Untersekunda verschöbe und damit ein wesentlich reiferes und mehr gesichtetes Schülermaterial bekäme, so dürfte es sich empfehlen, denjenigen Schulen, denen tüchtige und für ihre Sache begeisterte Direktoren und ebensolche Lehrer zur Verfügung stehen, die Freiheit zu gestatten, mit dem Homerischen Dialekte und mit Homerlektüre im Anfangsunterricht zu beginnen.

Die Vorteile, die sich aus einem solchen Unterrichte ergeben, sind wesentlich. Die gesamte griechische Formenlehre wird klarer und einfacher; denn die ur-

sprünglichen, unkontrahierten Formen liegen im homerischen Dialekt noch rein am Tage; der Schüler lernt zunächst das Ursprüngliche, Einfache und Durchsichtige und bekommt einen klaren Einblick in das Werden der Sprache. Wenn aber mit attischer Formenlehre begonnen wird, so wird der organische Zusammenhang zwischen den einzelnen Entwicklungsstufen der Sprache niemals so klar, sondern die Schüler sehen die homerischen Formen, weil sie als Abweichungen vom Attischen gelernt werden, leicht wie Auswüchse und etwas Abnormales an und bekommen ein dunkles, verworrenes und verzerrtes Bild der griechischen Sprache. Zu lange hat man sich die Vorteile entgehen lassen, die der wissenschaftlich-historische Gang vom Älteren und Einfacheren zum Jüngeren darbietet. Man hätte die griechische Sprache nicht nur als etwas Gedächtnismäßiges, sondern mehr als ein organisches Wesen mit natürlichen Zusammenhängen im Unterricht behandeln sollen. — Auch für die Aneignung des Wortschatzes ist der Anfang mit Homer von Bedeutung. Hier finden sich die Stammwörter noch in ihren einfachsten Bildungen und die Ableitungen sowie die Zusammensetzungen entweder noch in ihrer ursprünglichen und sinnlichen Bedeutung oder in leicht verfolgbaren nächsten Anwendungen und Übertragungen; die Grundbedeutung ist in ihren feinen Modifikationen noch erkennbar. Außerdem bieten die stehenden Wendungen, in denen viele Wörter wiederkehren, wertvolle Gedächtnisstützen. Dagegen stehen im Attischen (besonders in dem Spätattischen unserer Übungsbücher) die Bedeutung der Wörter weit ab von ihrer Grundbedeutung, sind abstrakter, dunkler und nicht so sichtbar und anschaulich wie bei Homer. Man macht gerade dem Gymnasium soviel den Vorwurf, daß es die Anschaulichkeit nicht pflege. Hic Rhodus, hic salta. — Auch für die Syntax und das Verständnis zusammenhängender Rede ist Homer als Anfangsschriftsteller sehr geeignet. Sätze und Perioden sind übersichtlich, einfach und urwüchsig, wie geschaffen für den Elementarunterricht, den man, wird mit dem Attischen begonnen, mit allerhand Anleihen aus der senilen griechischen Sprachperiode speisen muß. Vor allem aber haben wir im Homer eine der wesentlichsten Kundgebungen des griechischen Geistes, den Ausgangspunkt der gesamten griechischen Litteratur, von dem aus man ohne viel systematische Belehrung das Werden eines Sprach- und Volksgeistes erkennen kann. Wer nur einmal als Lehrer versucht hat, bei Herodot, den Tragikern, bei Plato und selbst bei Demosthenes und Thucydides immer wieder auf homerische Formen, Wörter, Wendungen und syntaktische Zusammenhänge zurückzugreifen, hat es erfahren, wie viel feste Homerkenntnis für klares Verständnis späterer Schriftsteller bewirken kann, hat die Leuchtkraft der „Sonne Homers" in ihren Wirkungen auch auf diesem Gebiet verspürt. Und was den Inhalt der ersten griechischen Lektüre angeht, so dürfte es einer flottenfreudigen Generation nicht unerwünscht kommen, daß der Anfang griechischer Lektüre (Odyssee IX, 37 ff.) anhebt mit dem hohen Liede einer vielgestaltigen und abenteuerreichen Meeresfahrt. —

Ich muß es mir versagen, auf die verlockenden Einzelheiten dieser Methode einzugehen und kann nur zur Belehrung derer, die den griechischen Unterricht neu beleben möchten, verweisen auf die Jahresberichte des Hannoverschen Lyceums aus den Jahren 1852, 1860, 1882 und auf die Festschrift zur 550 jährigen Jubelfeier dieser Schule aus dem Jahre 1898. Wenn der alte Weg verlassen würde, so müßte der neue führen von Homer über Herodot zu Plato, den Tragikern, den Lyrikern, Demosthenes und Thucydides, überall aber zu gründlicher Kenntnis bedeutsamer Einzelwerke. Abzuweisen ist anthologisches Blättern im Buche der

griechischen Litteratur. Geblättert wird heutzutage genug, und Gründlichkeit ist nicht die charakteristische Tugend unserer Tage.

Wenn man im griechischen Unterricht, wie angedeutet ist, Freiheit gewähren würde, so würde die „warme, volle und herzhafte Überzeugung von dem Werte klassischer Bildung“, die noch heute in weiten Kreisen vorhanden ist, sich wieder verstärken. Die Stellung der humanistischen Studien würde weniger angefochten werden; der ganze Betrieb für das Griechische weniger systematisch, langweilig, formalistisch, geisttötend, weniger starr, kleinlich und scholastisch sich gestalten. Dieser Unterricht würde wieder aufblühen in neuer Gestaltung, Belebung und neuer geschickter Pflege und nicht nur zukünftige Philologen und Theologen anziehen, sondern die Söhne aller der Familien, denen griechische Kunst und griechisches Denken lieb und wert sind. —

Englischer Ersatzunterricht.

Daß der griechische Unterricht im gewissen Sinne freiwillig wird und daß Englisch an seine Stelle treten könnte, würde wünschenswert im Interesse des griechischen Unterrichts sein und im Interesse derjenigen, welche der Lebensberuf zwingt, möglichst bald etwas rein Nützliches zu lernen. Der griechische Unterricht würde von unzufriedenen und belastenden Elementen befreit.

Die acht freiwerdenden Stunden würden bald vergeben sein, denn die mehr dem praktischen Leben zugewandte Abteilung müßte Zeichnen obligatorisch haben und der Mathematik und den Naturwissenschaften mehr Zeit zuwenden. 2 Stunden Zeichnen, 1 bis 2 mathematische oder naturwissenschaftliche Stunden und 4 bis 6 englische Stunden würden die 8 Stunden in Anspruch nehmen. Etwa 18 Gesamtstunden würden für das Englische von U. II bis O. I herauskommen. Diese könnten für reifere Schüler auf den vier oberen Klassen ganz erfreuliche Ergebnisse bringen. Der Realgymnasiast, der heute nach Abschluß der Untersekunda abgeht und der Realschüler, der nach der Reifeprüfung entlassen wird, hat nicht mehr als 12 bis 13 Stunden Englisch genossen. — Der Zeichenunterricht müßte auf der Oberstufe mehr durchgeistigt werden und denjenigen Schülern, die am griechischen Unterricht nicht teilnehmen, vor allem auch einen Einblick in die antike, besonders die griechische Kunst verschaffen. Daß dieser Unterricht das leisten kann, ist erwiesen. Schon jetzt ist er auf einigen Schulen des Westens mit kunstgeschichtlichen Belehrungen verbunden.

3.

D. Dr. Harnack,
ordentlicher Professor an der Universität Berlin.

Die griechische Sprache kann — nach allerdings noch nicht zahlreichen — Erfahrungen, die an verschiedenen Orten und unter verschiedenen Umständen gemacht worden sind, von halberwachsenen bezw. erwachsenen Schülern in vier Jahren (zwischen dem 15. und dem 19. Lebensjahre) bei genügender Stundenzahl und intensivem Betriebe so erlernt werden, daß den Anforderungen entsprochen wird, die heute im Abiturientenexamen gestellt werden. Daß sie in noch kürzerer Zeit erlernt und dabei das wünschenswerte Maß von Lektüre erreicht werden kann, dafür

ist die Probe noch nicht geliefert und auch nicht zu erwarten; denn jene Fälle dürfen hier nicht herbeigezogen werden, in denen Einzelne, die ihre ganze Zeit oder den größten Teil derselben dem Studium dieser Sprache widmeten, sie in drei oder zwei Jahren, ja in einem Jahre bewältigt haben.

Dennoch ist die Verschiebung des griechischen Unterrichts nach Untersekunda für sehr bedenklich zu halten, und zwar aus folgenden Gründen:

1. Es ist zu erwarten, daß die anderen Fächer doch Schaden leiden, wenn das Griechische in den letzten vier Jahren so intensiv betrieben wird, wie es nötig ist, um auch nur den heutigen Anforderungen zu genügen.

2. Jenes ruhige Sich-Einleben in die Sprache, welches aus sachlichen und pädagogischen Erwägungen gefordert werden muß, ist in vier Jahren schwerlich zu erzielen. Entweder werden die Forderungen doch stillschweigend herabgesetzt werden oder es wird etwas Forciertes in den Betrieb kommen, das Schüler und Lehrer aufreibt. Vier Jahre acht Stunden ist nicht dasselbe wie sechs Jahre fünf bis sechs Stunden!

3. Die Erlernung der griechischen Sprache mutet in den beiden ersten Jahren dem Gedächtnis und den niederen Thätigkeiten sehr viel zu — einen königlichen Weg trotz der Verbesserung der Methoden giebt es nicht! Es ist aber nicht erwünscht, ja es ist verhängnisvoll, 14- bis 16jährigen (15- bis 17jährigen) Unter- und Obersekundanern diese schwere Last auflegen zu müssen, die ihnen zwei Jahre früher minder drückend gewesen wäre. Grobe Gedächtnisarbeit soll bis zum vierzehnten und fünfzehnten Jahre thunlichst abgethan sein. Die Fälle, daß Hebräisch, Sanskrit, Arabisch auch erst in späterem Alter erlernt werden, sind natürlich nicht herbeizuziehen; denn diejenigen, welche diese Sprachen erlernen, wissen, weshalb sie das thun und entscheiden sich frei.

4. Durch die Verschiebung wird eine Hauptaufgabe des Gymnasiums, in die alten Sprachen und die alte Kultur einzuführen, in Bezug auf das Griechische lediglich den vier oberen Klassen zugeteilt. Das Griechische ist aber in mehr als einer Hinsicht bildender und wertvoller als das Lateinische. Der Charakter des Gymnasiums wird an einem wesentlichen Punkte durchgreifend verändert, wenn den beiden Tertien das Griechische entzogen und es noch auf dieser Stufe dem Lehrer unmöglich gemacht wird, Latein mit Griechisch, Griechisch mit Latein zu lehren.

5. Die Verschiebung des Griechischen nach Untersekunda legt die Versuchung sehr nahe, es überhaupt für fakultativ zu erklären; denn soll man den vielen, die aus Unter- und Obersekunda abgehen, ein oder zwei Jahre Griechisch auferlegen? — eine für sie fast verlorene Zeit!

Aus diesen Gründen halte ich eine Verschiebung des Griechischen nach Untersekunda für sehr bedenklich. Dieselben Gründe sprechen auch gegen die Verschiebung nach Obertertia, wenn auch nicht so bestimmt.

Die Verschiebung des Griechischen bis Untersekunda muß aber zur Sprengung des humanistischen Gymnasiums überhaupt führen, wenn dem Griechischen gleichzeitig der obligatorische Charakter entzogen wird. Werden in denselben oberen Klassen solche unterrichtet, die Griechisch treiben und nicht treiben, so ist das Griechische thatsächlich ausgestoßen; denn wenn der Lehrer im lateinischen, im deutschen und im Geschichtsunterricht griechische Kenntnisse nicht mehr voraus-

setzen kann und darf, so ist das zusammengestürzt, was das Wesentliche des alten Gymnasiums ist, nämlich Latein, Griechisch und Deutsch als Sprache, als Litteratur und als Kultur sich gegenseitig beleuchten zu lassen und den inneren Gang der Geschichte als Geschichte des Geistes von hier aus und an seinen Quellen kennen zu lernen. Daß diese Zerstörung des alten Gymnasiums unter der genannten Voraussetzung eintreten muß und wird, daß „allgemeine Altertumskunde", Klassikerübersetzungen u. dergl. sie nicht aufhalten werden, kann niemandem zweifelhaft sein. Mit dem Griechischen in Untersekunda beginnen und es zugleich für wahlfrei erklären: heißt das humanistische Gymnasium abschaffen und eine andere Lehranstalt an die Stelle setzen. Es ist eine Täuschung, zu meinen, durch Latein, Deutsch und Geschichte den Charakter der klassischen Bildung bewahren zu können. So wie jene drei Fächer in den oberen Klassen des Gymnasiums behandelt worden sind und behandelt werden müssen, haben sie das Griechische — nicht nur den „Geist", sondern die Sprache — zur Voraussetzung.

Wahlfreies Englisch — gewiß, aber nicht an derselben Schule, sondern in getrennten Anstalten! Hier sind in der That Konzessionen möglich und angezeigt. Es ist zuzugestehen, daß der Weg, den das klassische Gymnasium vorschreibt, nicht der einzige ist, auf welchem eine befriedigende Vorbildung für den Besuch der höchsten Lehranstalten erworben wird.

Meines Erachtens ist die Zeit gekommen, allen neunklassigen Schulen die Berechtigung zum Studium schrankenlos zu erteilen und dem humanistischen Gymnasium das Monopol zu nehmen. Sofern einzelne Fächer an den Hochschulen eine besondere Vorbildung erfordern, die nicht jede der drei Arten von Gymnasien für alle Disziplinen leistet, ist diese an der Hochschule selbst zu erwerben, ähnlich wie jetzt schon Theologen, welche auf dem Gymnasium kein Hebräisch getrieben haben, dieses nach bestimmt vorgeschriebenen Bedingungen nachzuholen haben.

Hier könnte ich schließen, wäre nicht eine Frage so bedeutungsvoll, daß von ihrer Beantwortung nahezu alles abhängt:

Welche Vorbildung der Theologe, der Mediziner, der Philologe, der Techniker über das allen drei Arten von Gymnasien Gemeinsame hinaus bedarf, also eventuell nachzuholen hat, wird sich ohne große Schwierigkeiten feststellen lassen. Die Frage wird nur bei den Juristen brennend. Ich teile die Überzeugung der Männer, welche urteilen, daß unser führender Beamtenstand eine schwere Einbuße erleiden werde, wenn das Griechische aus seiner Vorbildung gestrichen wird — nicht weil die Bildung, die auf dem Realgymnasium oder der Oberrealschule erworben wird, an sich minderwertig ist gegenüber der gymnasialen, sondern weil diese für den zukünftigen Richter, höheren Staatsbeamten u. s. w. die zweckmäßigste ist. Entschließt man sich aber trotz entgegenstehenden Erwägungen, auf die Forderung des Griechischen bei der Vorbildung der Juristen zu verzichten, so möge man wenigstens das klassische Gymnasium deshalb nicht aufheben oder gar ruinieren. Gewiß darf die Meinung nicht entstehen, es genüge für die zukünftigen Richter und Staatsbeamten auf einer Anstalt zweiter Ordnung vorgebildet zu sein, aber das Vorurteil, als sei die auf dem Realgymnasium erworbene Bildung an sich minderwertig, ist schon im Schwinden begriffen und wird vollends schwinden, wenn der Staat den Abiturienten dieser Anstalt das juristische Studium freigiebt und zugleich den unpassenden Namen „Realgymnasium" mit dem anderen „Modernes

Gymnasium" vertauscht. Die heute schlechtweg „Gymnasien" genannten Lehranstalten mögen alsdann den Namen „klassisches" oder „altphilologisches Gymnasium" erhalten, ja es mag ihnen selbst das Opfer des Französischen als obligatorischer Lehrgegenstand zugemutet werden.

Es ist, wie bemerkt, nicht meine Meinung, daß die Tilgung des Griechischen aus der Vorbildung der Juristen empfehlenswert sei — im Gegenteil, ich erblicke in ihr eine große Gefahr. Aber eine in ihren Folgen unabsehbare Kalamität für unser Volk würde es bedeuten, wenn im Unterrichtswesen des preußischen Staats die griechische Sprache als obligatorischer Lehrgegenstand überhaupt gestrichen würde — nur um andere das nicht lernen zu lassen, was die Juristen nicht mehr lernen sollen. Die griechische Sprache wird aber thatsächlich so gut wie außgestoßen — darüber soll man sich nicht täuschen —, wenn es keine Schulen mehr giebt, auf denen sie obligatorisch gelehrt wird. Wird sie aber aus Preußen ausgestoßen, so werden, wenn auch nach längerem Sträuben, andere Staaten folgen; denn Preußens Verhalten wird vorbildlich sein.

Beilage.

Worin die Bedeutung des Griechischen für die höhere Bildung besteht, darüber ist schon so Vieles und Treffliches gesagt und geschrieben worden, daß es vermessen wäre, sich generell darüber aufs neue zu verbreiten; aber zwei Punkte möchte ich hervorheben, die nicht genügend betont werden:

1. Zweimal in unserer deutschen Geschichte ist der Aufschwung aus ödem Formalismus, aus hohler Scholastik und entgeistetem Rationalismus durch Rückgang auf die Griechen erfolgt — sowohl im Renaissancezeitalter als im Anfang des 19. Jahrhunderts. Plato und die griechische Kunst und Poesie haben unserem Volke in beiden Epochen unvergängliche Dienste geleistet.

2. Zweimal in unserer Geschichte — nämlich in denselben Epochen — ist aus Indifferenz und Verbildung heraus der Weg zu einer lebendigen, tieferen und reineren Frömmigkeit unter kraftvoller Mitwirkung des Griechischen erfolgt. Melanchthon, Schleiermacher, Neander und ihre Gesinnungsverwandten wären ohne das Griechische nicht geworden, was sie geworden sind. Man kann noch mehr sagen: die Reformation selbst ist ohne das Griechische nicht zu denken. Eine Sprache und Kultur, die noch nach Jahrhunderten solches geleistet hat, ist unvergleichlich; sie ist ein Stück unserer eigenen Geschichte im strengsten Sinne des Wortes geworden — nicht nur der längst vergangenen, sondern auch der modernen. Sie hat daher das begründete Vorurteil für sich, daß sie auch in Zukunft, wenn wir innerlich erlahmen sollten und wenn finstere Mächte unser höheres Leben bedrohen werden, die Wirkungen ausüben wird, die sie bereits zweimal in unserer Geschichte ausgeübt hat. Sie wird unserem Geiste Licht und Wärme geben, unserer Seele Aufschwung verleihen und — wenn's nötig ist — unserer Hand ein flammendes Schwert! Weil wir erfahren haben, daß sie jeden Aufstieg zum Idealen unterstützt und anregt, so wünschen wir, daß sie uns erhalten bleibt, mag sie auch scheinbar in ihren Wirkungen zeitweilig schwächer und überholt erscheinen. Und wir wünschen, daß diejenigen mit ihr in Zusammenhang bleiben, welche zu Leitern des Volks berufen sind. Dieser Zusammenhang bemißt sich nicht nach dem Maße der im Gedächtnis zurückgebliebenen Sprachkenntnisse, wohl aber nach dem Maße der einst erworbenen Kenntnisse, die ohne Einsicht in die Sprache, d. h. ohne aufgewendete harte Arbeit, luftig sind.

4.

Dr. Albrecht,

Geheimer Regierungs- und Ober-Schulrat in Straßburg i. E.

Bei der Knappheit der Fragestellung ist es dem Beantworter überlassen, die Gründe aufzusuchen, welche zu der Frage Veranlassung gegeben haben, Gründe, deren Erörterung notwendig ist, wenn die Antwort eine gewisse Gewähr in sich tragen soll.

Thatsache ist es, daß eine erhebliche Zahl der Gebildeten die früher allgemein herrschende Überzeugung von den Vorzügen der auf dem Studium des Lateinischen und des Griechischen beruhenden Schulbildung aufgegeben hat; mit größerer Entschiedenheit hat man sich von dem Griechischen, mit minderer Entschlossenheit von dem Lateinischen abgewendet. Ob dies mit Recht oder Unrecht geschehen ist, wird hier nicht untersucht. Die Thatsache steht fest und für eine Schulverwaltung, die mit dem Leben des eigenen Volkes Fühlung behalten will, ist es gewiesene Pflicht, mit dieser Thatsache zu rechnen. Sie muß anderseits mit der ebenso feststehenden Thatsache rechnen, daß eine nicht minder erhebliche Zahl der Gebildeten festhält an der Überzeugung, daß die heranwachsende Generation befähigt werden muß, den Zusammenhang aller menschlichen Kultur in ihrer geschichtlichen Entwicklung zu begreifen und vermöge der Kenntnis der lateinischen und griechischen Sprache an den Ursprung der modernen Kultur vorzudringen. Angesichts dieser Doppelströmung ist es notwendig, solche Einrichtungen in den Schulen zu treffen, daß sowohl die eine wie die andere Gruppe der Familienväter in der Lage ist, den eigenen Lebensanschauungen gemäß ihre Söhne unterrichten zu lassen. Nur die Schulen können wirklich gedeihen, die getragen werden durch die nationale Überzeugung von ihrer inneren Berechtigung; aufoktroyieren läßt sich eine Schule nicht, die segensreich wirken soll. Wenn von seiten des Staats solchergestalt der öffentlichen Meinung Rechnung getragen wird, so hat er seinerseits auch das gute Recht, die Schulen, welcher Art sie auch sein mögen, so einzurichten, daß ihr Unterricht die staatlichen Zwecke fördert, d. h. sie so einzurichten, daß durch den Unterricht die Jugend erzogen wird zur Entfaltung moralischer Energie, zu der Entwicklung intellektueller Kraft, zu dem Verständnis nationaler Pflicht.

Sind diese allgemeinen Sätze richtig, so ergiebt sich als ihre Nutzanwendung die Forderung, daß zwei Gattungen höherer Schulen bestehen bleiben, die kurzweg als humanistische und als realistische bezeichnet werden sollen. Es ergiebt sich weiterhin die Forderung, daß weder die eine noch die andere Gattung von dem Staate mit besonderen Reizmitteln (Berechtigungen) ausgestattet wird, sondern daß sie beide ihre Zöglinge auf gleiche Weise an die Pforten der Universität wie der Technischen Hochschule führen. Das bedeutet Freiheit des Studiums und führt im edlen, berechtigten Sinne des Worts zur university-extension. Es ergiebt sich endlich die dritte Forderung, daß jede der beiden Schulgattungen möglichst früh und möglichst kraftvoll mit ihrer Eigenart einsetze, damit die staatlichen und nationalen Zwecke der Volkserziehung möglichst klar und möglichst einheitlich in ihr erreicht werden.

Wie verhält sich nun dazu die Absicht, den griechischen Unterricht der Gymnasien von bisherigen sechs auf fünf oder auf vier oder endlich auf drei Jahrgänge

zu beschränken? Offenbar wird die so verkürzte Schule gehindert, in der bisherigen Weise ihrem Zwecke gerecht zu werden, ja es entstehen berechtigte Zweifel ob sie ihm überhaupt gerecht werden kann. Die in Frankfurt gemachten Erfahrungen besagen in dieser Richtung nur, daß es möglich ist, auch im Klassenunterricht in einer kürzeren Zeit als den bisher verfügbaren sechs Jahrgängen ein ausreichendes Wissen in den Elementen der griechischen Sprache zu erzielen. Das ist aber nicht der letzte Zweck, wegen dessen die Sprache in der Schule erlernt wird. Durch die Beschäftigung mit ihr soll der Schüler erzogen werden zu moralischer Energie, zu intellektueller Kraft, zur Erkenntnis der Pflicht. Diese erzieherischen Momente fordern notwendig die längere Zeit, die dauernde Gewöhnung, die stetige Beschäftigung. Den einzelnen wohl veranlagten Schüler, eine einzelne Gruppe unter der Leitung einer ungewöhnlichen Persönlichkeit kann man wohl in kürzerer Zeit zu diesem Ziele fördern: der Durchschnitt der Lehrer wie der Schüler bedarf der längeren Zeit.

Aber es entsteht die Frage, ob die Schule etwa auf andere Weise als bisher ihrem Zwecke in der kürzern Zeit gerecht werden kann. Das ist in thesi nicht undenkbar, aber dabei wird vorausgesetzt, daß Klarheit über den einzuschlagenden neuen Weg vorhanden ist, daß neue Arten von Lehrmitteln und Lehrbüchern vorliegen, und daß eine von der neuen Aufgabe durchdrungene Lehrerschaft sich willig in den Dienst der neuen Schule stellt.

Klarheit über den einzuschlagenden neuen Weg! Es liegt bis jetzt eine Äußerung des Herrn Professor von Wilamowitz-Möllendorff in dieser Beziehung vor, voll von Anregungen, voll von geistreichen Bemerkungen, aber ohne die Klarheit, die vorausgesetzt werden muß, wenn eine auf Generationen hinaus wirkende Einrichtung von verantwortlicher Stelle aus getroffen werden soll. Herr v. W. sagt selbst: „Es ist wahr, die Zeit ist kurz, und es ist das Minimum, darüber soll man sich nicht täuschen; ehe man den Versuch macht, an den Jahren oder an den wöchentlichen Stunden (er meint 4 mal 9) noch mehr abzuziehen, gebe man lieber alles auf.“ Eine derartige Einrichtung kann aber nicht als ein Versuch allgemein angeordnet werden, dazu ist das Versuchsobjekt, unsere Jugend und die von ihr zu erwartende nationale Bildung, ein viel zu kostbares Gut. Solche Einrichtungen werden auch nicht getroffen auf die persönliche Abneigung eines einzelnen oder einer Gruppe von einflußreichen Männern hin, sondern nur dann, wenn sie aus dem Geistesleben der Nation heraus als eine zwingende Notwendigkeit klar erkannt worden sind, und diese Notwendigkeit ist auch von Hern v. W. in keiner Weise nachgewiesen, ja, er erkennt sie selbst kaum an, wenn er als Ausgangspunkt seiner Vorschläge setzt: „Es soll vorausgesetzt werden, daß nur die letzten vier Schuljahre, diese aber mit neun wöchentlichen Stunden zur Verfügung stehen.“ Und diese Voraussetzung will erst als notwendig erwiesen werden! Die bloße Klage: „unsre Jugend lernt zu viel Griechisch“ ist noch kein Beweis. Wenn man sie auf ihren Kern untersucht, so bleibt als wesentliche und berechtigte Klage übrig: „es werden zu viele, die kein Interesse, keinen inneren Beruf haben, durch soziale Vorurteile und soziale Vorteile (Berechtigungen) verleitet, sich mit dem Griechischen abzugeben.“ Das führt zu einer Veränderung des Berechtigungswesens und dadurch mittelbar zu einer Einschränkung, wenn nicht zur Beseitigung der sozialen Voreingenommenheit für das humanistische Gymnasium, aber nicht zu einer Veränderung des Lehrplans der humanistischen Gymnasien, die den Lebensnerv dieser Schulen bedroht. Soll man wegen der unberufenen Menge die Einrichtungen

stören, die sich ein Jahrhundert hindurch und zwar in einem der glorreichsten Jahrhunderte Deutschlands und Preußens als zweckdienlich bewiesen haben, den geistigen Primat Deutschlands zu begründen? Wir würden mit der ganzen Undankbarkeit des Emporkömmlings verleugnen, was uns groß und stark gemacht hat. Aus jener auf ihren wahren Sinn zurückgeführten Klage folgt nur die Notwendigkeit, den Strom der nicht-berufenen und nicht-willigen nicht in ein solches Bett zu zwängen, in dem er sich an den griechischen Klippen brechen muß, mit anderen Worten die Notwendigkeit einer allgemeinen Änderung des Berechtigungswesens. Ist diese erreicht, dann wird die Klage verstummen und das Bedürfnis, an dem Lehrplane der Gymnasien wesentlich zu ändern, fällt weg. Wohl aber bleibt für die Schule die Pflicht, sich dankbar der Anregungen zu erinnern, die in Fülle in den Ausführungen des Herrn v. W. enthalten sind, zur Belebung des Unterrichts, zur Bewahrung vor einem öden, steifen Klassizismus.

Lehrmittel! Herr v. W. schlägt für den Unterricht in den beiden obersten Jahrgängen ein Lesebuch vor, dessen Inhalt er skizziert. Darüber läßt sich reden, wenn auch von vornherein die Gefahr besteht, daß der griechische Primanerunterricht auf Grund dieses oder eines ähnlichen Lesebuchs durch die Überfülle des Stoffs geschädigt wird und sich in einer Reihe von Betrachtungen allgemeiner Art auflöst, die dem Schüler nicht zum inneren Besitztum werden. Weniger würde meines Erachtens mehr sein; Platon allein, in weiterem Umfange als bisher den Schülern bekannt gemacht, wiegt eine Menge dessen auf, was die Bruchstücke des Lesebuchs bilden können. Noch immer gilt das alte Wort: timeo hominem unius libri, aber mit dem einzigen Buche ist nicht eine Chrestomathie de omnibus rebus et quibusdam aliis gemeint. Indessen das sind ja geringere Sorgen; jene Skizze ist noch kein ausgeführtes Bild und es wäre unrecht, mit ihrem Urheber in diesem Stadium der Sache über Einzelheiten zu rechten. Aber mit dem Lesebuch für Prima ist es nicht gethan. Wenn der Beginn des griechischen Unterrichts in eine höhere Klasse, beispielsweise nach Untersekunda, verschoben wird, so werden auch für die Sekunda Lehrmittel andrer Art als die bisherigen erfordert. Der fünfzehnjährige Untersekundaner lernt auf andere Weise als der dreizehnjährige Untertertianer; er fordert eine andere Grammatik als jener. Auf die von Ahrens im Jahre 1852 verfaßte läßt sich jetzt nicht ohne weiteres zurückgreifen, wenn sie auch in der Richtung der jetzt schwebenden Erwägungen liegt. Sie ist für Anfänger des Griechischen, die im Quartaner- und Tertianeralter stehen, berechnet und enthält viel mehr, als ein auf vier Jahre beschränkter Unterrichtsgang mitzuteilen gestattet. Die Frankfurter Grammatik läßt sich auch nicht so, wie sie ist, auf alle übrigen Schulen übertragen, dazu steht sie viel zu sehr als Glied in der Reihe der dort versuchten Reformen. Nun ist ja nicht zu bezweifeln, daß alsbald, wenn nur die ersten unsicheren Andeutungen über eine beabsichtigte Änderung durchgesickert sind, strebsame Bücherfabrikanten unter den Autoren wie unter den Verlegern sich ans Werk machen werden; Grammatiken und Hilfsbücher und Lesebücher werden hervorsprießen wie Pilze nach dem Regen — aber diese Pilze faulen bekanntlich sehr schnell und edle Früchte reifen langsam. So wird eine gewisse Zeit vergehen, ehe entsprechende Hilfsmittel zur Stelle sind, und eine sehr lange Zeit, ehe abgeklärt gute und wirklich brauchbare Hilfsmittel zur Stelle sind. In der Zwischenzeit wird der griechische Unterricht sehr erhebliche Schwankungen durchmachen und an Wirksamkeit beträchtlich verlieren. Dann werden erst recht Klagen über eine unnütze Belastung laut werden.

Und nun die Lehrer. Herr v. W. fordert einen gebildeten Mann, der die moderne Kultur in ihrem Zusammenhange mit der antiken auf allen Gebieten zeigen soll, eine Art „Überlehrer“, und wünscht für jedes Gymnasium zwei solche wirklich gebildete Philologen. Ich wünsche sie auch — aber woher nehmen? Gewiß, es giebt auch solche vortreffliche Lehrer, wie sie hier Herr v. W. nach seinem Bilde geformt hat, aber sie gehören zu den Ausnahmen und werden immer zu den Ausnahmen gehören. Wir dürfen es uns nicht verhehlen, daß ein dumpfer Geist gerade jetzt durch die Lehrerschaft der höheren Schulen geht. Allzulange ist sie wie ein Stiefkind innerhalb der Beamtenfamilie behandelt worden, allzuoft ist die Erfüllung wirklich berechtigter Wünsche vertagt worden. Nun sind diese Wünsche mit einemmal laut hervorgebrochen, und wie es so geht, lassen sich Maßfragen in solchen Augenblicken schwer erörtern. Die Interessen am Gehalt, am Rang und Titel beherrschen im Augenblicke die Mehrzahl der Lehrer und fordern ihr Recht. Ich halte es für unmöglich, in solchen Zeitläuften Reformen durchzuführen, welche die innere Zustimmung und die selbstthätige Bereitwilligkeit einer großen Mitarbeiterschaft erheischen. Über die jetzigen Lehrer sind außerdem in rascher Folge die Umwandlungen von 1882 und 1892 gekommen. Es ist den Durchschnittsmenschen unter ihnen — und es sind doch nicht alle so tiefgründige Naturen, daß sie ihre Aufgabe aus eigner Kraft sicher und klar erfassen — es ist den Durchschnittslehrern kaum zu verargen, wenn sie irre werden an dem, was ihnen als so leicht veränderliche Richtschnur von ihren Vorgesetzten dargeboten wird. Da schwindet ihnen der Glaube an die innere Berechtigung dessen, was sie von amtswegen thun, und banauses Handwerkertum macht sich da breit, wo edle Erziehungskunst von warm empfindenden Menschen geübt werden soll. Das ist das leidige Bild der Wirklichkeit. Halte ich das Idealbild daneben, wie es uns von Herrn v. W. gezeichnet worden ist, so muß ich mit einiger Beschämung es für schwer möglich, wenn nicht gar für unmöglich halten, unter diesen Umständen allgemein eine große geistige Anstrengung neuer Art der Schule aufzulegen. Wer aber Reformen durchführen will, der thut meines Erachtens wohl, nicht bloß mit einem Idealbild der Sache, sondern auch mit der Unvollkommenheit der Menschen zu rechnen.

Die Nebenfrage, bis auf welche Stufe der Beginn des Griechischen verschoben werden soll, ist bisher außer Betracht geblieben, da die Hauptfrage verneint worden ist. Ich will nicht unterlassen, darauf hinzuweisen, daß meines Erachtens mit dem Anfang in Obertertia ein Fortschritt weder nach der einen noch nach der anderen Seite gemacht wird. Diese Einrichtung stört und zerstört den bisherigen Unterrichtsgang, ohne den ausgesprochenen Gegnern des griechischen Unterrichts genug zu thun. Die letzteren werden es auch nur als einen Teilerfolg ansehen, dem weitere Schritte auf derselben Bahn zu folgen haben, wenn der Beginn nach Untersekunda verlegt wird, d. h. an die Stelle, die Herr v. W. als die äußerste erträgliche Grenze für einen einigermaßen ersprießlichen Unterricht bezeichnet. Wird er dahin verlegt, ohne daß an unserem dermaligen Berechtigungswesen geändert wird, so entsteht die unangenehme Notwendigkeit, die Schüler, welche am Schlusse des sechsten Jahrgangs das Gymnasium verlassen (rund auf 20% aller Untersekundaner zu veranschlagen), ein Jahr lang im Griechischen zu unterrichten und sie dann zu entlassen, wenn sie glücklich griechische Schrift lesen und griechische Vokabeln flektieren gelernt haben. Will man das vermeiden und den Schülern, welche nach beendeter Untersekunda das Gymnasium zu verlassen

gedenken, unter Befreiung vom Griechischen etwa englischen Ersatzunterricht geben, so heißt das mit anderen Worten nur, das Griechische als allgemein verbindlichen Lehrgegenstand aufgeben und durch die in diesem Falle unausbleibliche Entstehung eines bloß lateinischen Gymnasiums die Periode der modernen Scholastik einläuten. Will man weder das eine noch das andere, so wird man zu einer grundlegenden Reform des Berechtigungswesens genötigt. Tritt aber diese ein, so wird für eine absehbare lange Zeit jede grundstürzende Veränderung im Bau der höheren Schulen überhaupt unnötig. — Eine Verschiebung endlich des griechischen Unterrichts nach Obersekunda bedeutet die Unmöglichkeit, im Klassenunterrichte durch Unterweisung im Griechischen eine irgendwie befriedigende Wirkung zu erzielen.

Ich setze den Fall, die angeführten Gründe reichen nicht aus, um von den preußischen Gymnasien eine Einrichtung abzuwenden, die mir keineswegs als sachlich gebotene Notwendigkeit erscheint. Dann ergiebt sich die weitere Frage, wie sich die deutschen Gymnasien außerhalb Preußens dazu stellen. Vermutlich werden sich einige kleinere Staaten, die der preußischen Sphäre im engeren Sinne angehören, einer entsprechenden Umwandlung ihres Gymnasiallehrplans nicht entziehen können, nicht entziehen wollen. Aber die größeren Staaten, Sachsen, Bayern, Württemberg, Baden? Die neulichen Kammerverhandlungen in Bayern und Baden lassen keinen Zweifel darüber, daß diese Bundesstaaten sich einer Bewegung in der angedeuteten Richtung nicht anschließen werden. In Württemberg, dem klassischen Lande des Schulfriedens, liegt nicht der geringste Anlaß vor, der zu der Meinung führen könnte, Württemberg werde aus der bis jetzt verfolgten Bahn ablenken. In Sachsen stehen die maßgebenden Persönlichkeiten im Einvernehmen mit der öffentlichen Meinung des Landes mit deutlich ausgesprochener Überzeugung einer solchen Umformung entgegen. Der Erfolg wird daher aller Wahrscheinlichkeit nach der sein, daß zwischen Preußen und dem übrigen Deutschland auf dem Gebiete des höheren Schulwesens ein Riß aufklafft, der nicht so leicht überbrückt werden kann. Nach meiner innersten Überzeugung gebührt auch auf dem Gebiete des Schulwesens die Führung Preußen. Aber es kann dieselbe meines Erachtens nur dann wahren, wenn plötzliche und in ihren Gründen nicht durchsichtige, in ihren Folgen nicht zu übersehende Bewegungen ausgeschlossen werden. Sonst geht mit der Führung auch die Fühlung verloren. Wenn es nun schon jetzt aufs innigste zu wünschen ist, daß sich innerhalb Deutschlands die bestehenden Unterschiede im Bereiche des höheren Schulwesens allmählich ausgleichen und einer Übereinstimmung in allen wesentlichen Punkten Platz machen, die noch immer eine reiche Fülle partikularen Sonderlebens zuläßt, wie bedauerlich ist es dann, auf diesem Boden eine neue Trennung gerade durch wichtigste Gebiete hindurchzulegen! Im nationalen Interesse ist meines Erachtens eine weitgehende Differenzierung der preußischen Gymnasien von vielen deutschen Gymnasien außerhalb Preußens sorgfältig zu vermeiden.

Die Frage des Griechischen ist zur Zeit in Deutschland eine Berechtigungsfrage; als solche will sie aufgefaßt und beantwortet werden. Schnitzelt man dagegen um des Griechischen willen an dem Lehrplane des Gymnasiums herum, so läuft man Gefahr zu handeln wie der Mann mit dem Bogen in der Lessingschen Fabel. Er läßt seinen trefflichen Bogen aus gutem Ebenholz mit Schnitzwerk versehn, er will den schön geschnitzten Bogen versuchen, er spannt, und der Bogen — zerbricht.

Frage 3.

Erscheint eine Verstärkung des lateinischen Unterrichts nötig, und in welchem Umfange müßte sie eintreten, sowohl für den Fall, daß der griechische Unterricht wie bisher in Untertertia beginnt, als auch bei Hinausschieben des Anfangs dieses Unterrichts nach Obertertia oder Untersekunda oder Obersekunda?

1.

Professor D. Dr. Fries,

Direktor der Franckeschen Stiftungen zu Halle a. S., Geheimer Regierungsrat.

Auf Grund der Berliner Dezemberkonferenz vom Jahre 1890 und der daran sich anschließenden Entscheidungen der Siebener-Kommission war die Gesamtzahl der lateinischen Unterrichtsstunden um 15 vermindert und im Zusammenhange damit sowie der allgemeinen Zeitströmung entsprechend zugleich das Lehrziel des Faches dahin abgeändert worden, daß die früher bevorzugte formale Seite zurücktreten, dagegen das inhaltliche Verständnis der Schriftsteller in den Vordergrund rücken sollte. In diesen engeren Rahmen mußte sich dann der lateinische Lehrplan einfügen, so gut es ging, seine Einzelbestimmungen suchten unter schärferer Betonung methodischer Anweisungen den allgemeinen Aufgaben gerecht zu werden. Seit Ostern 1892, also nunmehr acht Jahre hindurch haben die Lehrer nach dem neuen Plane mit unentwegter Pflichttreue und mit ernster Kraftanspannung, wie das Beruf und Interesse am Gegenstand verlangten, aber kaum überall mit dem Vertrauen und der Freudigkeit gearbeitet, die allein der Leistung idealen, begeisternden Schwung verleiht. Sahen sie doch die humanistische Grundlage der Gymnasialbildung nun schon zum zweiten Male und diesmal sehr bedenklich geschmälert und mußten zudem aus den Reihen der Reformer immer wieder die drohende Erklärung vernehmen, daß durch diese Neugestaltung mit nichten genug geschehen, sondern nur erst ein weiterer, aber unzulänglicher Schritt auf der Bahn notwendiger Reformen gethan sei.

Es bedarf nur eines kurzen Rückblickes, um die Entwicklung der ganzen Frage aufzuzeigen. Im Jahre 1837 war die Lehrverfassung des preußischen Gymnasiums aus Anlaß von Lorinsers Schrift „Zum Schutz der Gesundheit in den Schulen" gutachtlich aufs ernsteste geprüft und durch Zirkularreskript des Ministers von Altenstein vom 24. Oktober in einem Normalplan festgelegt worden. Der sehr ausführliche Erlaß bezeichnete beide klassische Sprachen zusammen mit Religion, Deutsch, philosophischer Propädeutik, Mathematik, Physik, Naturbeschreibung, Geschichte und Geographie als „vorzüglich geeignet, um durch sie und an ihnen alle geistigen Kräfte zu wecken, zu entwickeln, zu stärken und der Jugend, wie es der Zweck der Gymnasien mit sich bringe, zu einem gründlichen und gedeihlichen Studium der Wissenschaften die erforderliche, nicht bloß formelle, sondern auch materielle Vorbereitung und Befähigung zu geben." Aus dem inneren Wesen der Gymnasien notwendig hervorgegangen, hätten sich diese Gegenstände im Laufe von Jahrhunderten als Glieder eines lebendigen Organismus entfaltet. Demgegenüber wurde das Französische für minderwertig erklärt und nur mit je zwei Wochenstunden in den Klassen Tertia bis Prima bedacht.

Diese Lehrverfassung blieb in ihren wesentlichen Stücken mehrere Jahrzehnte hindurch erhalten, denn das Zirkularreskript des Ministers von Raumer vom

7. Januar 1856 traf nur geringe Veränderungen. Es verlegte den Anfang des französischen Unterrichts nach Quinta und verkürzte entsprechend den Unterricht in der Naturgeschichte, ließ aber Latein und Griechisch unangetastet. Allerdings schien sich unter Falks Ministerium, der im Oktober 1873 eine Konferenz zur Beratung von Unterrichtsfragen berief, etwas Neues vorzubereiten, jedoch kam es erst 1882 unter seinem Nachfolger Herrn von Goßler zum Abschluß der Erwägungen und zur Veröffentlichung der revidierten Lehrpläne durch die Zirkularverfügung vom 31. März. Damals erlitt der altsprachliche Unterricht, besonders zu Gunsten des Französischen und der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer, eine nicht unbeträchtliche, aber doch noch zu verschmerzende Einbuße: das Griechische mußte aus der Quarta nach der Untertertia weichen, erfuhr indessen nur einen Gesamtverlust von zwei Stunden, während das Lateinische, wenn auch um 9 Stunden vermindert, mit 77 Stunden immerhin noch unbestritten die tragende Säule des ganzen Baues blieb. Ganz anders stellt sich die jüngste Ordnung des lateinischen Unterrichts vom Jahre 1892 dar, der Zeitverlust ist gewaltiger, die Kluft gegenüber dem früheren Besitzstand klaffender geworden, wie es nachstehende Übersicht zeigen mag.

	VI.	V.	IV.	U.III.	O.III.	U.II.	O.III.	U.I.	O.I.	
(1837) 1856—1882	10	10	10	10	10	10	10	8	8	= 86
1882—1892	9	9	9	9	9	8	8	8	8	= 77
seit 1892	8	8	7	7	7	7	6	6	6	= 62

Zu berücksichtigen ist zugleich, daß auch der griechische Unterricht wieder 4 Stunden verloren hat, daß also die Einbuße des altsprachlichen Unterrichts im ganzen 19 Stunden beträgt.

Woraus erklärt es sich nun, daß man nach so kurzer Frist, wo die Lehrpläne vom Jahre 1882 kaum noch durch den ganzen Kursus durchgeführt waren, zu einer so einschneidenden Entscheidung gelangte? Wir dürfen sagen: es mischten sich äußere Gesichtspunkte mit inneren Gründen. Zunächst gaben Erwägungen, die mit dem Fache des Lateinischen selbst nichts zu thun hatten, den Anlaß zu der ganzen Reformbewegung. Nicht bloß, daß andere Fächer sich im Lehrplan einen Platz gewinnen oder einen größeren Raum schaffen wollten, wie das bei früheren Entwicklungen der Fall gewesen war, diesmal erhob auch die Hygiene gebieterische Forderungen. Die Erläuterungen der Lehrpläne (S. 72, 6) sagen ausdrücklich, in erster Linie sei die unabweisbare Forderung einer Verminderung der Gesamtstunden und der Vermehrung der Turnstunden maßgebend gewesen; dazu hätte das Deutsche und das Zeichnen verstärkt und das Englische aufgenommen werden müssen. Es ist leicht einzusehen, daß durch diesen doppelten Eingriff, der in den bisherigen Lehrplan eine tiefe Bresche legen mußte, von vornherein gerade das Latein als dasjenige Fach, das nun einmal den größten Umfang hatte, am meisten bedroht wurde. Man steckte ihm also die Grenzen enger, so enge, wie es die unweigerlich beschlossene Wochenstundenanzahl und die neue Gruppierung der Lehrgegenstände erforderte.

Natürlich war bei den Beratungen der Dezemberkonferenz auch in Frage gekommen, ob nicht andere Fächer an Umfang verlieren sollten oder könnten, um jene Stundenverminderung zu ermöglichen. Dabei hatte nur die Minderzahl der Abstimmenden die alten Sprachen zum alleinigen Opfer ausersehen, andere wieder wollten eben diese vor jeder Schädigung bewahrt wissen, während die überwiegende Mehrzahl aus triftigen Gründen eine vermittelnde, ausgleichende Haltung einnahm

Wenn trotzdem der Gesamtverlust des altsprachlichen Unterrichts 19 Stunden beträgt, dieser somit nicht nur den Ausfall an Gesamtstunden, der sich auf 16 Stunden beläuft, gedeckt, sondern auch zur Kräftigung anderer Fächer hat beisteuern müssen, so wird dieses überraschende Ergebnis allein dadurch erklärlich, daß in der Siebener-Kommission schließlich doch die Vertreter der modernen Fächer die Oberhand gewannen, d. h. daß die in der Dezemberkonferenz in Geltung gebliebene Wertschätzung der humanistischen Bildung sich hier infolge irgend welcher Verschiebung nicht siegreich behaupten konnte, sondern sich durch die entgegengesetzte Anschauung überwältigen ließ.

Es ist hier nicht der Ort und thut nicht not, auf diese Kernfrage der ganzen Schulreform ausführlich einzugehen, hat ja doch auch die Unterrichtsverwaltung in ihrer Denkschrift vom Jahre 1892 erklärt, daß es ihr fern liege einen Bruch mit der Vergangenheit herbeizuführen und grundstürzende Neuerungen vorzunehmen. Nur soviel sei gesagt. Die Vertreter der humanistischen Richtung würden ebenso einseitig urteilen wie thöricht handeln, wenn sie ableugnen wollten, daß die Bildungsbedürfnisse der Gegenwart im Lehrplane des Gymnasiums Berücksichtigung erheischen, und wenn sie starrsinnig jeden derartigen Anspruch zurückzuweisen versuchten; die Bewegung würde über sie hinweggehen. Aber wohl ist zu prüfen, in welchem Maße das Gymnasium die modernen Fächer treiben kann, ohne seinen eigentlichen Charakter aufzugeben. Und dabei haben wir sehr ernsthaft in Betracht zu ziehen, daß es sich nicht bloß um die lebenden Sprachen handelt, die im Lehrplan festeren Fuß fassen wollen, sondern daß in neuester Zeit die Naturwissenschaften mit noch größerem Nachdruck in den Vordergrund gerückt werden, nicht sowohl deshalb, weil man ihnen für die geistige Bildung einen höheren Wert beimessen dürfte als dem Sprachstudium, als vielmehr wegen ihrer gewaltigen, das praktische Leben stark beeinflussenden, ja vielfach umgestaltenden Fortschritte.

Unsere Gegenwart bevorzugt überhaupt eine encyklopädische Ausbreitung des Wissens vor der Vertiefung, als Folge davon macht sich in den Kreisen der Gebildeten oft genug eine erschreckende Oberflächlichkeit des Urteils über die wichtigsten, innerlichsten Lebensfragen bemerkbar. Soll die Schule, die doch dazu bestimmt ist, einen möglichst sicheren Grund allgemeiner wissenschaftlicher Bildung zu legen, die den Beruf hat, die Jugend der höheren Stände zur Klarheit des Denkens und zur Festigkeit des sittlichen Wollens zu erziehen, dieser Strömung folgen? Sie kann und darf das nicht, denn sie würde in dem Bestreben alle Wissenszweige möglichst gleichmäßig zu pflegen, nur eine Halbbildung vermitteln und den Ausbau eines geschlossenen Gedankenkreises ganz verfehlen, damit aber die Haltlosigkeit der Kreise, die unsre politische und soziale Entwicklung leiten sollen, ihrerseits verhängnisvoll befördern. Keine Schule darf es, das Gymnasium am allerwenigsten, weil sich encyklopädische Verflachung mit seinem Wesen gar nicht verträgt, aber auch keine andere Schulgattung, sofern sie das, was das Kernstück ihrer Lehrverfassung bildet, als solches fest bewahren will. —

Die Geschichte unseres Schulwesens zeigt uns einen anderen Weg zur Lösung dieser Frage, nicht gewaltsames und doch wirkungsloses Zusammenhalten, sondern besonnene Unterscheidung. In einem ganz natürlichen Vorgange sondern sich verschiedene Arten höherer Schulen. Das Gymnasium kann bei dem Zudrängen neuer Stoffe nicht mehr die gesamte höhere Bildung überliefern, ihm treten realistische Anstalten zur Seite, sie gedeihen, bauen sich weiter aus, vermehren sich rasch: das ist die Entwicklung, die sich dem Beobachter darbietet, und die sich in

unseren Tagen auf dem Gebiet des Hochschulwesens wiederholt, wo die technischen Hochschulen mächtig emporblühen und die Gleichberechtigung mit den Universitäten erringen. Möglich auch, daß innerhalb der Realanstalten noch eine weitere Scheidung erforderlich wird in der Richtung, daß die eine Gruppe die neueren Sprachen, die andere die Naturwissenschaft und Mathematik zum Hauptstück ihres Lehrplans erhebt. Bei aller Sonderung der Ziele im einzelnen besitzt unser höheres Schulwesen doch einen gemeinsamen Bildungsinhalt von größtem Werte an den drei ethischen Fächern Religion, Deutsch und Geschichte, deren Aufgaben gerade durch die neuen Lehrpläne in völlige Übereinstimmung gebracht worden sind und auf deren innere, fruchtbare Verknüpfung wir mit voller Konsequenz hinzuarbeiten haben.

Hiermit müssen wir uns begnügen; jeder Versuch einer Vereinheitlichung des höheren Schulwesens würde den Charakter der einzelnen Schulgattung verwischen, die Jugend überbürden und die Bildung verflachen. Solche Anstalten aber, welche verschiedene Richtungen, einen gemeinsamen Unterbau und auseinandertretende Oberbauten in sich vereinigen, sind weder Einheitsschulen im wahren Sinne des Wortes, noch lassen sie sich überhaupt vom pädagogischen Standpunkte aus empfehlen. Sie wachsen sich nämlich leicht zu ungeheuerlichen Gebilden aus, und ihre Leitung ist, weil Lehrarbeit und Lehrerkollegium der inneren Geschlossenheit entbehrt, überaus schwierig. Da es ihnen mit Ausnahme der ethischen Fächer an gemeinsamen Zielen fehlt, die Klassen nebeneinander her, nicht miteinander vorwärts gehen, so erscheint die erziehliche Seite der Bildung gefährdet, und die Gründung derartiger Anstalten beweist nur, wie wenig man heutzutage Schulorganisationsfragen aus dem Wesen der Sache heraus zu entscheiden geneigt ist.

Das Gymnasium bescheidet sich bei dieser Lage der Dinge, die Vorbereitung für das Universitätsstudium zu geben, kommt hiermit also auf die Bestimmung zurück, die ihm schon Fr. A. Wolf zugewiesen hat, aber es entsteht die Frage, ob es nach seiner gegenwärtigen Verfassung noch das leistet, was der Universitätsunterricht voraussetzt und erwartet. Und das ist, wie es z. B. Sybel ausdrückt (Die deutschen Universitäten, ihre Leistungen und Bedürfnisse, S. 54), „zunächst Schulung des Geistes, sodann Einführung in die Lektüre der antiken Schriftsteller." Nicht anders bezeichnen auch noch die jüngsten Lehrpläne das Ziel: „Verständnis (die methodischen Bemerkungen fügen hinzu: „gründliches") der bedeutenderen klassischen Schriftsteller und sprachlich-logische Schulung." Die erste Forderung erkennt jeder als berechtigt an, denn niemand mag einem oberflächlichen Darüberhinlesen, einer Übertragung, die achtlos und halb ratend die Form verwischt, das Wort reden, daß aber die zweite Forderung innig hiermit zusammenhängt, daß beide thatsächlich untrennbar sind, das wird häufig übersehen. „Gründliches Verständnis" das heißt doch: die Lektüre soll betrieben werden mit sprachlicher, sowohl grammatischer wie lexikalischer Genauigkeit, der Schüler soll in ernstem Bemühen des sprachlichen Ausdrucks Herr werden, um so zu wirklicher Erfassung des Gedankeninhalts und zum Genuß der Kunstform vorzudringen. Dann, aber auch nur dann nimmt die Lektüre das Denken in Zucht und wirkt wahrhaft bildend. So führen wir den Schüler über Cäsar, Livius, Sallust zu Tacitus und Cicero, über Ovid und Vergil zu Horaz und üben seine Geisteskräfte an immer schwierigeren, mannigfaltigeren und interessanteren Lesestoffen.

Leistet die Grammatik hiernach der Lektüre durch die Erkenntnis der sprachlichen Formen und Gesetze einen unentbehrlichen Dienst, so verfolgt sie daneben noch einen selbständigen Zweck, den sie übrigens wieder am besten in steter Be-

rührung mit jener erreicht; sie vorzugsweise giebt und leistet die sprachlich-logische Schulung, sie ist und bleibt, wie man es ausgedrückt hat, ein vortreffliches „geistiges Exerzierreglement“. Worum handelt es sich wesentlich bei der Erlernung einer fremden Sprache? Doch gewiß um Kenntnis und Verständnis der Sprachmittel, die ein um so klareres Bewußtsein von den Gesetzen der eignen Sprache erzeugt, je deutlicher diese sich von der fremden unterscheidet. Fortwährend steht ja der Lernende vor der Aufgabe, im Anfange Einzelheiten der Formenlehre, der Syntax, der Wortbildung, auf höherer Stufe die Eigenheiten des Stils, besonders des Satzbaues, zu prüfen und zu vergleichen; vielfache Übungen hin und her, die ein stetes Umdenken der Vorlage erfordern, sollen sein Wissen geläufig, sein Können gewandt machen und ihm allmählich zu einem sicheren Sprachgefühl verhelfen.

Unter diesen Übungen verdienen aber die schriftlichen Übersetzungen in die fremde Sprache als klärende Proben des gewonnenen Vermögens eine sorgfältige Pflege; hier ist ein mechanisches Wiedergeben der einzelnen Worte ausgeschlossen, es gilt vielmehr, den Sinn des Textes zu erfassen und die verschiedenartigen Mittel, deren sich die eigene und die fremde Sprache zum Ausdruck desselben Gedankens bedienen, gegeneinander abzuwägen. Es begreift sich von selbst, daß dieses Übersetzen aufs wirksamste wieder das Verständnis der Schriftsteller fördert. Beide Übungen, das Hin- und das Herübersetzen, wofern sie nur irgend zweckmäßig betrieben werden, arbeiten sich gegenseitig in die Hand, müssen sich gewissermaßen begegnen, indem der Schüler beide Male eigentlich denselben Weg, nur in umgekehrter Folge, hier vom heimischen, dort vom fremden Idiom ausgehend, zurücklegt. Hat nun das Hinübersetzen einen solchen Wert, dann ist es begreiflich, daß man diese Übung als Begleiterin der Lektüre bis obenhin festzuhalten wünscht, nur muß ihr auch ebensolange ein ausreichendes Zeitmaß eingeräumt werden. Stirbt sie in den oberen Klassen ab, weil man ihr hier entweder eine allzu beschränkte oder gar keine Zeit mehr gönnt, so ist das sowohl an sich wie hinsichtlich der nachteiligen Rückwirkung auf die Lektüre als ein empfindlicher Verlust zu bezeichnen. „Grammatiktreiben und Autorenerklärung“, sagt ein gewiegter Didaktiker (Willmann, Didaktik II S. 93), „schließen einen reichen und *zusammenhängenden* Bildungsinhalt in sich, und keines kann ohne Schaden des anderen verkürzt werden.“

Die Erfahrung mußte nun lehren, ob der Schnitt, den das Lateinische durch die neuen Lehrpläne erlitten hatte, nicht zu tief gegangen war, ob das Fach wirklich die ihm auferlegte starke Einschränkung der Stundenzahl vertragen konnte. Sehr bald schon ließen sich Stimmen vernehmen, die das sehr in Zweifel zogen. So erklärte Schrader (Zeitschrift f. G. W. 1892, September-Heft), man dürfe kaum hoffen, „bei dieser Änderung diejenige allgemeine Kraftentwicklung, diejenige Bildung in den alten Sprachen zu erreichen, welche unsere Hochschulen von den ankommenden Jüngern zu fordern gar nicht umhinkönnen.“ Der Referent selbst behandelte in drei zusammenhängenden Aufsätzen (Lehrproben Heft 33. 34. 35) den neuen lateinischen Lehrplan, bei dessen Ausarbeitung er seiner Zeit vom Ministerium beteiligt worden war, eingehend nach den einzelnen, schon durch die verschiedene Stundenzahl äußerlich getrennten Stufen Sexta, Quinta — Quarta bis Untersekunda — Obersekunda bis Oberprima, und zwar mit der ausdrücklichen Tendenz, den gesunkenen Mut der Fachgenossen zu beleben und sie zu voller Kraftanspannung anzuspornen. Er wies aus diesem Grunde vornehmlich auf den intensiven Unterrichtsbetrieb hin als das wirk-

samste Mittel, um die Leistungen noch auf einer gewissen Höhe zu erhalten. Demgemäß dürfen die Kenntnisse, die der Schüler erwirbt, nie und nirgends in der Vereinzelung belassen, sie müssen vielmehr überall in fruchtbare Wechselbeziehung gesetzt und durch mannigfaltige Anwendung befestigt werden; zu dem Zweck müssen alle Einzelübungen genau ineinander greifen und sich zusammenschließen, insbesondere die grammatischen, mündlichen wie schriftlichen Übungen eng an die Lektüre sich anlehnen. Eine solche Verbindung von Lektüre und Grammatik erweist sich um so sicherer fruchtbar, als jene jetzt in sich selbst auch einheitlicher gestaltet worden ist.

Das Ergebnis, zu dem ihn damals seine Untersuchungen für die drei oben geschiedenen Stufen führten, hat Referent seitdem durch die Erfahrung im wesentlichen bestätigt gefunden, er darf es nunmehr in folgender kurzer Fassung darlegen:

„In Sexta und Quinta kann bei acht Wochenstunden noch eine sichere Grundlage im Wissen und Können gewonnen und so der spätere Unterricht ausreichend vorbereitet werden.

Auf der Mittelstufe (Quarta bis Untersekunda) steht die Sache bedenklicher, denn hier soll trotz der sehr erheblichen Beschränkung der Stundenzahl von neun auf sieben in jeder einzelnen Klasse doch wesentlich dasselbe Ziel wie früher erstrebt, ja sogar noch bestimmter als vordem ein Abschluß der grammatischen Bildung erreicht werden, insofern als die nach dem sechsjährigen Kursus eintretende Prüfung eine scharfe Grenzbestimmung giebt. Aber auch hiervon ganz abgesehen erscheint eine Verstärkung des Unterrichts notwendig.

Dasselbe gilt von der Oberstufe (Obersekunda bis Oberprima). Die diesen Klassen gestellte Aufgabe erscheint bei sechs Wochenstunden, von denen nur eine für grammatisch-stilistische Übungen verwendet werden kann, völlig unlösbar. Die Entwicklung würde, wenn es bei diesem knappen Zeitmaß endgültig verbliebe, dahin führen müssen, daß auf das Skriptum verzichtet wird; die Konsequenzen einer solchen Maßregel sind oben geschildert werden."

Ganz ähnlich haben andere Kenner des Faches geurteilt, z. B. Lutsch im Kreuznacher Programm 1893 und R. Menge in den Lehrproben Heft 41 und 44. Entsprechend war die Stimmung in den Kreisen der Gymnasialmänner. Auch die Berichte der Provinzialbehörden, die sie auf Grund ihrer maßgebenden Beobachtungen erstatteten, mögen kaum anders gelautet haben. Endlich konnte die Erfahrung nicht ohne Einfluß bleiben, daß die übrigen deutschen Staaten bei der Durchführung ihrer Gymnasialreform, die ebenfalls den Forderungen des modernen Lebens Rechnung tragen wollte, doch den lateinischen Unterricht in erheblich günstigerer Lage beließen, wie nachstehende Übersicht zeigt.

	VI.	V.	IV.	U.III.	O.III.	U.II.	O.II.	U.I.	O.I.		Summa
Preußen	8	8	7	7	7	7	6	6	6	=	62
Bayern	8	8	8	8	8	7	7	6	6	=	66
Hessen	9	9	8	7	7	7	7	7	7	=	68
Hamburg . . .	8	8	8	8	8	8	7	7	7	=	69
Oldenburg . . .	9	8	8	8	8	8	7	7	7	=	70
Mecklenburg . . .	9	9	8	8	8	8	7	7	7	=	71
Elsaß-Lothringen .	7	8	8	8	8	8	8	8	8	=	71
Baden	9	9	8	8	8	8	8	7	7	=	72
Sachsen-Weimar .	9	9	9	8	8	8	7	7	7	=	72
Sachsen	9	9	8	8	8	8	7	7—8	7—8	=	71—73
Württemberg . .	10	10	10	10	10	8	8	8	7	=	81.

Kurz, der Minister ermächtigte durch Erlaß vom 13. Oktober 1895 die Provinzialschulkollegien dazu, je nach Bedürfnis auf Antrag der Direktoren in den drei obersten Klassen die für das Lateinische festgesetzten Wochenstunden um je eine zu erhöhen, und bestimmte zugleich, daß diese Mehrstunden für die schriftlichen Übungen und für grammatische und stilistische Wiederholungen oder Zusammenfassungen behufs Förderung der Lektüre verwendet werden sollten. Die Erfahrungen, welche die Unterrichtsverwaltung zu diesem wichtigen Zugeständnis veranlaßten, waren also eben an dem Punkte gemacht worden, den die obigen Ausführungen als den schwächsten und änderungsbedürftigsten bezeichneten. Wozu eine Wochenstunde in den drei oberen Klassen nicht ausreichen konnte, dazu wurde jetzt die doppelte Zeit bewilligt und damit eine angemessene sprachliche Durchbildung in den Bereich der Möglichkeit gerückt.

Allerdings war diese Stundenvermehrung an gewisse Bedingungen geknüpft, sie durfte nur auf besonderen Antrag des Direktors und nur ohne Überlastung der Lehrer erfolgen, gerade aus letzterer Rücksicht ist sie thatsächlich an mehreren Gymnasien nicht durchgeführt worden. Diesem schwankenden und unsicheren Zustande, bei dem einige Schulen den anderen gegenüber entschieden im Nachteil sind, kann hoffentlich ohne Schwierigkeit ein Ende bereitet und der lateinische Lehrplan der oberen Klassen überall gleichmäßig gestaltet werden. —

Die Fragestellung des Themas fordert schließlich dazu auf, mit einem Worte des Verhältnisses zu gedenken, das zwischen dem lateinischen und griechischen Unterricht besteht. Beide verfolgen den gemeinsamen Zweck, in das Verständnis der antiken Welt einzuführen. Stoffe, Gedankenkreise berühren sich aufs innigste, nicht bloß daß die eine Litteratur sich an der anderen gebildet, daß die lateinischen Autoren direkt auf die griechischen zurückweisen wie Cicero auf Demosthenes und Plato, Vergil auf Homer, Horaz auf die griechischen Lyriker, vielmehr stellt sich das ganze geistige Leben des Altertums bei aller Besonderheit des Griechen- und Römertums als ein Zusammenhang dar, der seinen Einfluß auf die Bildung der modernen Völker, nicht zum mindesten auf die Bildung des unsrigen erstreckt. Indessen ist die Aufgabe beider Disziplinen auf der Schule nicht die gleiche. Die sprachlich logische Schulung ist immer der lateinischen Grammatik, die sich in ihrer scharfen Ausprägung und Geschlossenheit hierzu vorzüglich eignet, zugewiesen worden, dagegen in die Feinheiten, in die Mannigfaltigkeit des Gedankenausdrucks der griechischen Sprache einzudringen, das bleibt dem besonderen Studium eines reiferen Alters vorbehalten. Der griechische Schulunterricht widmet seine Hauptkraft der Lektüre, deren Inhalt angeeignet und genossen werden soll; sein grammatischer Stoff läßt sich beschränken; wie sehr, das haben einige im letzten Jahrzehnt erschienene Lehrbücher gezeigt. Immerhin ergiebt sich aus der vergleichenden Behandlung der Syntax beider Sprachen ein Gewinn. Besteht demnach die Absicht, das Griechische im Lehrplan des Gymnasiums weiter hinauf zu schieben und kann dann natürlich hier die Grammatik nur elementarer, sozusagen auszugsweise getrieben werden, so ist das ein Grund mehr, den Gymnasiasten im Lateinischen eine tüchtige sprachliche Schulung angedeihen zu lassen. Mag die Hinaufschiebung des Griechischen nun unterbleiben oder wirklich beschlossen werden und mag sie in diesem Falle bis Obertertia oder Untersekunda oder Obersekunda hinaufreichen, gleichviel, der lateinische Unterricht bedarf einer Verstärkung, um seine Aufgabe erfüllen zu können.

Die vorstehenden Erwägungen führen zu dem Vorschlage,

dem lateinischen Unterricht in den drei oberen Klassen die bisher nur unter gewissen Bedingungen wieder zugestandene siebente Stunde endgültig und ohne Vorbehalt zurückzugeben und außerdem in den Klassen Quarta bis Untersekunda einschließlich je eine achte Stunde zuzulegen.

Das Latein würde dann im ganzen über 69 Wochenstunden verfügen mit dieser Verteilung auf die einzelnen Klassen:

VI.	V.	IV.	U.III.	O.III.	U.II.	O.II.	U.I.	O.I.
8	8	8	8	8	8	7	7	7

Nach der früher mitgeteilten Übersicht würde dann das preußische Gymnasium vor dem bayerischen um drei Stunden im Vorteil sein, um die gleiche Zahl aber hinter dem sächsischen zurückstehen; mit dieser Mittelstellung könnte es sich zufrieden geben, zumal wir den württembergischen Lehrplan nicht wohl zum Vergleich heranziehen dürfen.

Zu erörtern, wie für die vorgeschlagene Verstärkung des lateinischen Unterrichts Raum zu schaffen sei, liegt außerhalb des Rahmens dieses Referates, aber es ergiebt sich von selbst, daß die Quarta, auch wenn sie auf 29 Wochenstunden kommt, dadurch nicht beschwert wird, da sie dann nur der Quarta des Realgymnasiums gleichsteht. In beiden Tertien und in Untersekunda ist für den Fall, daß das Griechische aus diesen Klassen weicht, überreichlich Zeit vorhanden.

In den drei oberen Klassen endlich dürfen wir dem Gymnasiasten doch ebenso wie dem Schüler der realistischen Anstalten eine Wochenlast von 30 statt 28 Stunden auferlegen; neben acht griechischen Stunden zwar könnten sieben Lateinstunden hier eine Überbürdung herbeiführen, doch bliebe zu erwägen, ob sich nicht der Mathematik, die bei Hinausschiebung des griechischen Unterrichts doch gewiß auf der Mittelstufe eine Verstärkung erfahren wird, oben eine Stunde entziehen läßt.

2.

Professor Dr. Kübler,

Direktor des Königl. Wilhelmgymnasiums zu Berlin, Geheimer Regierungsrat.

Dem lateinischen Unterricht sind durch die Lehrpläne vom Jahre 1891 auf Gymnasien im ganzen 62, auf Realgymnasien 43 wöchentliche Lehrstunden zugewiesen.

Für Gymnasien bedeutet dies seit dem Cirkularreskript vom 7. Januar 1856 eine Verkürzung von 24 wöchentlichen Stunden, wenn die Berechnung durch Zählung der Klassen ausgeglichen wird, deren in der Tabelle 1856 nur 6, 1891 aber 9 angesetzt sind. Die Verschiedenheit der Klassenzahl beruht auf der Sonderung der Tertia, Sekunda, Prima in je einen oberen und unteren Cötus: Unter- und Obertertia u. s. w., welche bis zu den revidierten Lehrplänen vom 31. März 1882 in ihrer Verbindung zweijährige Kurse hatten und in den Klassenzielen vor und nach der Teilung übereinstimmten, also die Richtigkeit der Berechnung der Wochenstunden für Latein außer Zweifel stellten.

Vor Teilung der Cöten wurde der griechische Unterricht in Quarta, nach der Teilung 1882 aber erst in Untertertia begonnen. Die durch die Teilung

herbeigeführte Erleichterung mittels Herstellung einjähriger Kurse für die obere Hälfte der Gymnasialklassen kam durch diese Hinausschiebung des Griechischen für Latein nicht zur Geltung, zumal eine Verkürzung der Wochenzahl in diesem Lehrfache um 9 Stunden damit verbunden war. Diese Verminderung ist seit 1891 um weitere 15 Stunden gestiegen, so daß, wie oben bemerkt wurde, die Verkürzung für Latein seit 1856 die hohe Zahl von 24 beträgt und sich auf mehr als $3\,^1/_2$ Teile des vorherigen Unterrichts beläuft.

Es ist erklärlich, wenn hierdurch ein Rückgang in den Schulleistungen verursacht worden ist, wie allgemeine Urteile derer, die ein Verständnis für das Wesen der Gymnasialbildung haben, bezeugen. Bestätigung haben diese Urteile außerdem durch Klagen aus akademischen Kreisen gefunden, wo für Theologie und Rechtswissenschaft, besonders aber klassische Philologie, sowie germanische Studien, neuere Sprachen und Geschichtswissenschaft die Mangelhaftigkeit der Vorbildung ersichtlich geworden ist. Aber abgesehen von Lückenhaftigkeit in positiven Kenntnissen scheint die Gymnasialbildung überhaupt einer Beeinträchtigung ihres eigentlichen Wesens entgegenzugehen, indem die Kraft ihres centralen Unterrichts geschwächt wird.

Die Nützlichkeitsziele der beiden letzten Jahrhunderte sind in den öffentlichen Unterrichtsanstalten für allgemeine Bildung, trotz Anerkennung ihrer Bedeutung und relativen Berechtigung, hinter den idealen Zielen vielfach zurückgetreten. Das Friedrich-Wilhelms- und das Friedrichs-Gymnasium in Berlin haben sich aus Realanstalten entwickelt; die Franckeschen Stiftungen in Halle haben einen ähnlichen Weg durchschritten; das frühere Köllnische Realgymnasium hierselbst, das humanistische und realistische Bildung zu vereinigen suchte, ist zur reinen Gymnasialverfassung zurückgekehrt. Niemals haben es Realschulen den Gymnasien zuvorthun können, um festzustellen, daß Gymnasien hinter ihnen zurückblieben. Der unsere Zeit beherrschende Aufschwung der Naturwissenschaften ist wesentlich Männern zu verdanken, welche ihre geistige Kraft in Gymnasien gebildet haben.

Die geistige Bildung sammelt sich immer um einen Mittelpunkt. Ein bloßes Nebeneinander von Unterrichtsgegenständen macht keine Schule. Was könnte der Mittelpunkt des Gymnasialunterrichts sein, wenn es nicht das Lateinische bliebe?

Hinter der Schule sondern sich die Berufsarten. Gelehrsamkeit und Technik, alle praktische Thätigkeit im Staat und in der bürgerlichen Gesellschaft liegt jenseits der höheren und niederen Bildungsanstalten. Realschulen haben die Richtung, für ein Verständnis der gewordenen Zustände in ihrem Dasein vorzubereiten; die Gymnasien bereiten vor für das Verständnis ihres Werdens aus Ursprung und Geschichte.

Aus dem Latein haben sich die Sprachen der Kulturvölker gestaltet, nicht bloß der romanischen Staaten. Die deutsche Sprache ist allerdings eine Ursprache, aber sie hat sich durch das Mittelalter und in die neuere Zeit hinein am Latein gebildet. Die Luthersche Bibelübersetzung macht dies überall in Satzbau und Wortverbindung ersichtlich. Ist die Sprache das Kleinod des Mutterlandes, so dürfen Deutsche in ihren Gymnasien das Lateinische nicht herunterstellen, der deutsche Knabe lernt seine Muttersprache, mit der er in die Schule tritt, gerade am Lateinischen verstehen.

Weder die Nützlichkeitsrücksicht, die in einer Lateinschule eine neuere Sprache voranstellt, noch die Hochschätzung der Altertumsbildung, welche die alten Sprachen auf höhere Stufen rückt, können in dem langen Bildungsgange durch die Reihe

der Gymnasialklassen den Wert des Einlebens ersetzen, der durch den Anfang mit Latein auf der untersten Stufe gewährt wird.

Es ist nicht meine Aufgabe, an dieser Stelle den Eintritt des Lateinischen in Sexta zu verteidigen. Aber aus der Wichtigkeit, die ich dem Latein von der untersten Stufe an beilege, folgt für mich, daß die Grundlegung erst zu Ergebnissen gelangt, wenn der Aufbau nicht eingeschränkt wird.

Der Aufbau besteht in unserer Gegenwart nicht darin, daß eine nützliche Fertigkeit für den Verkehr durch Anwendung der lateinischen Sprache gewonnen wird. Das Unterrichtsverfahren hat sich demgemäß umgestaltet.

Für den geistigen Verkehr mit den uns näher gekommenen Nationen, Frankreich und England, Italien, Spanien, ist die durch lateinische Bildung gegebene Grundlage allerdings von höchster Wichtigkeit.

Aber das Ziel der lateinischen Sprachbildung kann fortan nur Gewandtheit im Verständnis der bedeutendsten Litteraturwerke sein, die durch ihr Fortleben bleibende Bedeutung bewahrt haben. Alle Mittel des Unterrichts für Kenntnis und Einübung sind diesem Ziele untergeordnet. Sie verleihen zwar sprachlich-logische Schulung; aber diese ist nicht Zweck, sondern Ergebnis. Es handelt sich lediglich um Verständnis der Sprache. August Böckh hat schon im Jahre 1826 in einer Rede zur Feier des Geburtstages Friedrich Wilhelms III. gegenüber der Auffassung: formalis, quae dicitur, eruditionis causa Graecas Romanasque litteras et maxime linguas esse tractandas Einspruch erhoben. Er sagt:

> hoc ego tantum abest ut mihi persuadeam, ut quamvis mentibus formandis idonea materia sit, expellendas ex scholis antiquas litteras censeam et ingenia puerorum et adolescentium, veterum ipsorum exemplo, in aliis rebus, quae nobis propiores sint, exercenda, nisi potior causa supersit, quamobrem illae deligantur.

Er bezeichnet die vorhandene Schätzung des Verhältnisses zwischen alter und neuer Zeit als fehlerhaft und schließt:

> quae tandem haec sapientia est, qua dirui fundamenta iubeas, quod in tecto aedificando occupatus sis?

Die lateinische Sprache hat, auch wenn sie nicht mehr gesprochen wird, universale Bedeutung. Die Geisteskultur der europäischen Welt, die von ihr in die fernen Erdteile dringt, beruht auf dem Altertum; ihr Strom ist durch die römische Zeit auf unsere Zeit geflutet, und wo er gehemmt würde, wäre zu fürchten, daß Verödung eintreten könnte.

Die in den Gymnasien besonders seit 1891 gemachten Erfahrungen beweisen, daß die Einschränkungen im lateinischen Unterricht seine Kraft im Mittelpunkte geschwächt und die positiven Ergebnisse beeinträchtigt haben.

Die Lektüre der Schriftsteller bedarf im Lateinischen für volles Verständnis der Sprache und eigene Erleichterung mehr grammatischer Belehrung und Übung, als neuere Sprachen, die für ihre Aneignung durch Gewöhnung an mündlichen und schriftlichen Gebrauch für sich wirksamere Mittel anwenden können.

Nächst der mündlichen Einübung lateinischer Wörter und Formen, Wortverbindungen und Satzbildungen sind schriftliche Übungen an sich ein wesentliches Mittel der Verarbeitung: für den gemeinsamen Unterricht einer größeren oder kleineren Zahl von Schülern, die zu Klassen vereinigt sind, erscheinen sie aber unersetzbar, weil dadurch allein der Standpunkt des Verständnisses für jeden

einzelnen Schüler in der Gesamtheit festgestellt und dem weiter folgenden Unterricht die Richtung gegeben wird. Im Verlaufe des Unterrichts werden hierdurch die sogenannten Extemporalien zu Direktiven, während sie am Schlusse der Kurse Ausweise für die erreichten Ziele bleiben.

Es scheint mir wichtig, zu betonen, daß Übersetzungen aus dem Lateinischen in die deutsche Sprache vielmehr Übungen im deutschen Ausdruck, als Erkennungszeichen gründlicher Kenntnis der lateinischen Sprache werden. Es läßt sich Routine für Übersetzungen ins Deutsche erreichen, die einer exakten Prüfung nach dem lateinischen Ausdruck nicht standhält, wenn sie auch ungefähr dem Sinne nahe kommt.

Bei der jetzigen Unterrichtsverfassung muß bis zur Abschlußprüfung die Aneignung der eigentlichen Grammatik beendet werden.

> Die Schriftstellerlektüre beginnt in Quarta. Man hat den Nepos teils beibehalten, teils in besonderen Bearbeitungen verwendet, teils durch Lesebücher ersetzt. Auf der Direktorenversammlung in Pommern 1895 wurde seine Ausschließung aber nur mit 15 gegen 13 Stimmen abgelehnt. Man vermißte die Grundlagen aus dem vorhergehenden Unterricht, der nach 1892 nicht mehr zu dem gleichen Ziele wie vorher habe gelangen können. Ich habe persönlich mit dem unter meiner Leitung stehenden Unterrichtsverfahren diese Erfahrung nicht gemacht. Die Klassenlehrer haben die Lektüre in unveränderter Form mit Erfolg getrieben. Ich würde aber die Vermehrung der lateinischen Stunden um eine, also die Ansetzung von acht statt sieben wöchentlichen Stunden für zweckmäßig halten, um der Lektüre mehr Ausdehnung und der Grammatik mehr Einübung für die nächst höhere Stufe möglich zu machen. Die Lektüre des Nepos hat neben dem Unterricht in der alten Geschichte, der in Quarta stattfindet, eine sachliche Bedeutung für die Gymnasialbildung, die auf dieser Stufe zum erstenmale zu einer Quellenschrift gelangen kann, deren Inhalt und Verständnis dem Knabenalter angemessen ist.

Würde der griechische Unterricht, wie jetzt, auch ferner in Untertertia begonnen, so würde ich für die Klassen bis Untersekunda die Vermehrung der wöchentlichen Stundenzahl um je eine Stunde für Latein für notwendig halten, um Lektüre und, einschließlich der schriftlichen Arbeiten, Grammatik gleichmäßig teilen, die Lektüre erweitern zu können.

Es wirkt nicht günstig, daß die Lektüre des Ovid jetzt in Untertertia aufgehoben ist: der Beginn in Obertertia läßt es zu keiner Freudigkeit im Lesen der Metamorphosen kommen und wird durch die auf Lesen der Verse und Verständnis des Versbaues zu verwendende Zeit aufgehalten.

Die Cäsarlektüre muß dagegen mehr als bisher in sachliches Verständnis und Inhaltskenntnis übergehen. Der Schüler soll mehr und mehr durch das Interesse an den Sachen erkennen, was ihm das Lernen der lateinischen Sprache einbringt. Aber die Lektüre muß mit sicherer Wortkenntnis und festem grammatischen Wissen fortschreiten können und das Wortverständnis gelangt erst im sachlichen Zusammenhange zu dauernder Einprägung.

Nichts beweist so sehr die Abschwächung im lateinischen Unterricht als das Aufkommen gedruckter Präparationen. Gesetzt auch, sie würden immer von wirklich kundigen und in ihren Stellungen tüchtigen Lehrern verfaßt, so können sie doch dem allgemeinen Bedürfnis nicht entsprechen. Die Voraussetzungen in dem

Wissen und Können sind auf verschiedenen Gymnasien und bei verschiedenen Lehrern, ja in Schülerjahrgängen verschiedene, so daß nicht anzunehmen ist, daß Präparationen, die auf einer einzelnen Anstalt entstanden sind, sich für andere Anstalten eignen. Sie zerstören aber, wenn sie gedruckt zugelassen werden, die Selbständigkeit im Arbeiten der Schüler und die Thatkräftigkeit und Leistungsfähigkeit der Lehrer.

Der Unterricht muß selbständig und aus sich heraus die Möglichkeit der Lektüre schaffen. Die Vermehrung der Stundenzahl von sieben auf acht in den mittleren Klassen erscheint also als begründet.

Würde für diese Zahl eine weitere Vermehrung möglich werden, wenn der Beginn des Griechischen hinaufgeschoben würde, so ist zu befürchten, daß dadurch auf höheren Stufen für diese Sprache ein Überwiegen der Lehrstunden durch Verminderung derselben im Lateinischen erkauft werden müßte. Man wird nach den Anforderungen, die unsere Zeit an die Bildung der für reif erklärten Schüler stellt, den gesamten übrigen Unterricht nicht einschränken können. Die Ausgleichung würde man daher nur den alten Sprachen auferlegen und dann gerade hier das Gleichgewicht aufheben.

Die letzten zwei Schuljahre, die auf Prima entfallen, dulden keine Verschiebung im Unterricht. Das Ausreifen erfordert, daß keine Hast in den einen Teil des Unterrichts gebracht wird. Im Lateinischen darf die Sicherheit der Sprachkenntnisse keine Beeinträchtigung erfahren, wie es leider auf vielen Gymnasialanstalten geschehen ist. Ein durchaus wesentliches Mittel, Festigkeit im Wissen zu erhalten, sind die Scripta, die jetzt unter der Vielfältigkeit ihrer Art und unter der Beschränkung ihrer Anfertigung zu leiden haben. Übersetzungen ins Lateinische als Extemporalien und als Exercitien stehen neben lateinischen Inhaltsangaben und deutschen Übersetzungen. Die korrigierten Arbeiten müssen im Unterricht besprochen werden. Eine einzige Stunde, die jetzt wöchentlich in Obersekunda und Prima hierzu bestimmt sein soll, hat nicht ausgereicht. Aber auch eine siebente Stunde, die unter Vorbehalten zugelassen ist, hat offenbar nicht Abhilfe gewährt. Wenn in den Lehrplänen und Lehraufgaben die Ableitung notwendiger stilistischer Regeln und synonymischer Begriffe unter die Lektüre gestellt ist, so bringt dies die Beschäftigung mit den Schriftstellern unter andere Gesichtspunkte und führt aus dem Bereiche sachlicher Aufnahme des Inhalts heraus.

Das Ziel des lateinischen Unterrichts soll die Fertigkeit sein, die lateinische Sprache zu verstehen und lateinische Schriften auch ohne Übersetzung lesen zu können, wenn auch die Reifeprüfung die Ausweise hierüber nur durch Übersetzungsaufgaben erreichen kann.

> Wenn das Referat des Geheimrats Fries sich mit sieben wöchentlichen Stunden in Obersekunda und Prima begnügt, so ist nicht in Betracht gezogen, daß bei der jetzigen Lehrverfassung der Unterricht für alte Geschichte, der in die Obersekunda fällt, nur unvollständige Ergebnisse gehabt hat. Der Zusammenhang mit der Kultur- und Litteraturentwicklung seit der Berührung des römischen Staates mit der griechischen Welt, mit dem griechischen Göttersystem, ferner die Ausgestaltung der politischen Verhältnisse besonders auch in der Verwaltung der römischen Provinzen, woraus sich die Staats- und Rechtsformen der germanischen und romanischen Welt und auch die kirchlichen Verfassungsformen erklären, be-

dürfen der in den drei obersten Klassen eintretenden Ergänzung durch die Lektüre der Hauptschriften, die dem jugendlichen Alter gemäß sind und ihm die geistigen Strömungen im geschichtlichen Verlauf zu einigem Verständnis bringen. Wenn unsere Zeit durch Aufdeckung von urkundlichen Resten des Altertums und im eigenen neugestalteten Staatsleben ein erweitertes und vertieftes Verständnis der alten Welt gewinnt, so muß auch der Gymnasialunterricht sich daraus befruchten. Es würde ein Aufschwung eintreten können, der im nationalen Sinne den leitenden und bewegenden Kräften des Staates zu gute käme, den Gymnasien aber ihre Bedeutung sicherte.

Ich würde daher zu dem Schlusse kommen, daß die Stundenzahl in Obersekunda und Prima für Latein wöchentlich auf acht zu erhöhen wäre und somit in allen Klassen gleichmäßig mit dieser Zahl angesetzt werden möchte.

Hierdurch würde die wöchentliche Gesamtzahl der lateinischen Stunden von 62 auf 72 gebracht und eine Übereinstimmung mit der Stundenzahl an den königlich sächsischen sowie großherzoglich badischen und (mit einer Stunde weniger) der elsaß-lothringischen Gymnasien, und dagegen eine Annäherung an die württembergischen Gymnasien gewonnen werden.

3.

D. Dr. Harnack,

orbentlicher Professor an der Universität Berlin.

Eine Verstärkung des lateinischen Unterrichts — wie sich auch immer der Unterricht im Griechischen in Zukunft gestalten mag — ist meines Erachtens in einer bestimmten Richtung eine dringende Notwendigkeit: das lateinische Scriptum, und zwar als freie narratio, muß wieder gefordert werden. Der Abstrich, der hier gemacht worden ist, war ein Fehler. Daß sich der allgemeine Stand der Kenntnis des Lateinischen seit 1892 verschlechtert hat, ist meines Wissens allgemein zugestanden; ich selbst vermag es aus dem Kreise meiner Erfahrungen zu bezeugen. Die Ursache muß in erster Linie in der Herabsetzung der Forderungen in Bezug auf das Latein-Schreiben gesucht werden. Die Selbstthätigkeit in einer Sprache ist das notwendige Erfordernis, um sich in sie einzuleben und sie lieb zu gewinnen. Auch die reichhaltigste Lektüre vermag diese Thätigkeit nicht zu ersetzen, ja ein präcises und gesichertes Verständnis der Sprache und ein ausgebildeter Sinn für ihre Eigenart erwächst nur aus dem Sprechen und Schreiben der Sprache. Da das Sprechen in Bezug auf das Lateinische sich leider stets in den engsten Grenzen wird halten müssen, so ist das Schreiben, und zwar das freie Schreiben (nicht nur das Übersetzen ins Lateinische) eine notwendige Bedingung, um sich die Sprache so anzueignen, daß wirklich etwas Wertvolles und Bleibendes erzielt wird.

Der lateinische Aufsatz ist unter anderem durch die Forderung rhetorischer Formalistik und eines peinlichen Ciceronianismus seiner Zeit in Mißkredit gekommen. Diese Ausschreitungen dürfen sich nicht wiederholen; aber sie haften nicht notwendig an dem lateinischen Aufsatz. In den Grenzen einer freien narratio gehalten, auf zweckmäßig ausgewählte geschicht-

liche Stoffe bezogen und nicht ängstlich an die Regeln einer engen Stilistik gebunden, wird er die Kenntnis der Sprache wirksam fördern und den Schülern jenes Bewußtsein des „Könnens" verleihen, welches das Ziel jeglichen Unterrichts sein muß.

Frage 4.

Empfiehlt es sich, den fremdsprachlichen Unterricht an Gymnasien und Realgymnasien mit der französischen Sprache anzufangen und das Lateinische bis in Quarta (vergl. Lehrplan des französischen Gymnasiums in Berlin) oder in Untertertia (vergl. Frankfurter und Altonaer Lehrplan) hinaufzurücken?

1.

Professor Dr. Kübler,

Direktor des Königl. Wilhelmgymnasiums zu Berlin, Geheimer Regierungsrat.

Nachdem durch Erlaß vom 27. März d. Js. dem Königlichen Provinzial-Schulrath Dr. Becher das Referat übertragen worden war, ist durch dessen Erkrankung leider bis jetzt eine Vereinigung für die zu erstattenden Berichte verhindert worden. Der Unterzeichnete glaubt daher nicht länger zögern zu dürfen und beehrt sich seine Meinung unabhängig vorzutragen.

Der Altonaer Lehrplan hat sich durch Erweiterung der dortigen Realschule zu einer kombinierten Realschule 1. und 2. Ordnung seit dem Jahre 1878 entwickelt. Es besteht ein für Realschule und Realgymnasium gemeinsamer Unterbau mit französischem Unterricht von Sexta bis Quarta, bezw. Englisch in Quarta, aber ohne Latein, auf welchem von Tertia an eine Realschule ohne Latein und ein Realgymnasium mit 32 wöchentlichen Stunden Latein errichtet sind.

Nach der Festschrift des Altonaer Realgymnasiums vom Jahre 1896, S. 18, hat der nach Frankfurt a. M. berufene Oberbürgermeister von Altona, Adickes, veranlaßt, daß die entsprechende Einrichtung an einem humanistischen Gymnasium in Frankfurt stattgefunden hat, wo der Direktor des städtischen Gymnasiums sich dem Versuche geneigt gezeigt hatte, einen späteren Anfang für das Lateinische und in der Folge für das Griechische einzusetzen.

Es ist bekannt, daß der Direktor Dr. Reinhardt nach Einführung der Lehrpläne vom Jahre 1891 von der Ansicht ausging, die Erfolge des Unterrichts in den alten Sprachen würden durch späteren Anfang mit länger geschulten Schülern und durch Verstärkung der wöchentlichen Stundenzahl für Lateinisch und Griechisch auf den oberen Stufen gesichert und vergrößert werden. Durch Hinaufrücken des lateinischen Unterrichts hat ihn dann der Gedanke eines gemeinsamen Unterbaues zur Einsetzung des französischen Unterrichts in Sexta hingeführt.

Im Französischen Gymnasium zu Berlin hatte Ursprung und Geschichte der Anstalt mit sich gebracht, daß in Sexta wöchentlich noch im Schuljahre 1892/93 fünf Stunden für Französisch und zugleich sieben Stunden für Latein bestanden. Bei der Abnahme des Gebrauchs der französischen Sprache in den zur Kolonie gehörenden Familien wurde der Übelstand eines gleichzeitigen Anfangs mit zwei fremden Sprachen immer drückender. Es kam deshalb zuletzt dahin, daß der Tradition

entsprechend allein das Französische für Sexta beibehalten, der Beginn des Latein aber bis Quarta verschoben wurde.

Für die Altonaer Realschule und das Französische Gymnasium in Berlin beruht demnach die spätere Ansetzung des Lateinischen auf Umständen, die nicht im Wesen und Bedürfnis des lateinischen Unterrichts gelegen haben, mit dem Unterschiede, daß außerdem der lateinischen Sprache für die Realschule eine geringere Wichtigkeit beigemessen werden mochte.

Der jetzige Lehrplan des Französischen Gymnasiums ist in dem Programm der Anstalt vom Jahre 1895 mit entschiedener Ablehnung des Frankfurter Systems von dem Direktor Dr. Georg Schulze erörtert worden. Der Verfasser verwirft völlig den Gedanken der Einheitsschule und des gemeinsamen Unterbaues. Er hebt S. 36 fg. hervor, daß eine von Tertia an eintretende Scheidung der Schüler den Grundsatz der allgemeinen Bildung beeinträchtige und schon eine Art von Berufswahl in sich schließe, die den Bildungsanstalten den Charakter von Fachschulen aufpräge. Wenn er also den Beginn des lateinischen Unterrichts nach Quarta verlegt hat, so ist dies augenscheinlich nur aus den besonderen Verhältnissen seiner Anstalt zu erklären. Zwar hat er diese Einrichtung auch durch Gründe aus dem Wesen des Sprachunterrichts zu rechtfertigen gesucht. Ich würde aber dieser Begründung nicht beizupflichten imstande sein.

Die französische Sprache wird zwar häufig in Kinderjahren bis zur Sprachfertigkeit gelernt, ähnlich wie die Muttersprache, im persönlichen Verkehr. Ein Vorteil für das schulmäßige Lernen wird indes dadurch nach Erfahrungen selbst unter günstigen Umständen nicht erreicht. Diejenigen Schüler, die mit der Fertigkeit des Sprechens in die Schulen eintreten, bleiben in der Regel auf den Stufen, wo der französische Unterricht beginnt, in demselben hinter denen zurück, mit denen diese Sprache begonnen wird.

Es bewährt sich auch die oft gehörte Meinung nicht, daß für jüngere Schüler die Erlernung des Französischen leichter sei, als die des Lateinischen.

Direktor Schulze setzt voraus, daß die Schüler in dem Alter, wo sie aus Vorschulen in Sexta eintreten, noch keinen einigermaßen klaren Begriff von dem haben, was unter Subjekt, Prädikat, Objekt zu verstehen sei. Aber da der Objektskasus in der Form der Maskulina und Feminina sich für Substantiva und Adjektiva im Lateinischen, dagegen nicht im Französischen unterscheidet, so erreicht ein Schüler das Verständnis an jenem leichter als an diesem.

Die gesamte Formenbildung im Lateinischen giebt durch ihre Klarheit und Schärfe überhaupt das deutliche Bewußtsein von der Unterscheidung der Flexionen, die durch die sprachgeschichtliche Entwicklung verwischt sind, und ihre Übung im Satz erschließt das Verständnis der Verschiedenheit nach ihrer Bedeutung auch für Formen in der deutschen Sprache, die unter einander gleichlautend sind.

Wie sicher und leicht sich die lateinischen Formen einprägen, habe ich zuerst im Schulprogramm des Wilhelms-Gymnasiums vom Jahre 1880 nachweisen können. Die Schüler der Sexta haben ihr lateinisches Pensum mit Lust und Freudigkeit unter meiner persönlichen Führung gelernt, ohne daß ein Hilfsmittel für sie hergestellt war oder benutzt wurde, und die älteren, in den oberen Klassen beschäftigten Lehrer der Anstalt haben nach Drucklegung dieses Pensums denselben Unterricht wie zur Erholung mit übernommen.

Dagegen muß eine erhebliche Schwierigkeit für den französischen Unterricht bei Sextanern darin liegen, daß Aussprache und Schrift sich unterscheiden.

Der spätere Beginn des Französischen hat aber ferner größere Vorteile, weil diese Sprache aus dem lateinischen Wortvorrat mehr Erleichterungen gewinnt, als wenn umgekehrt lateinische Wörter nach den entsprechenden französischen gelernt werden. Die bisherige Aufeinanderfolge im praktischen Schulunterricht ist durchaus die naturgemäße.

Hierzu kommt noch ein weiterer Grund gegen die Hinausschiebung des Lateinischen.

Bei dem Beginn des lateinischen Unterrichts in Quarta wird am Französischen Gymnasium die Lektüre des Cäsar mit Umgehung der Neposlektüre allerdings bereits in Untertertia angefangen. Aber das Interesse und ein Verständnis des geschichtlichen Inhalts kann nach einjähriger Vorbereitung im Schulunterricht schwerlich gewonnen werden, weil sich die Lektüre in grammatische Übungen auflösen muß.

In gleiche Lage würde der Unterricht nach dem Frankfurter und Altonaer System, meiner Meinung nach, geraten, wo Cäsarlektüre nach einem einjährigen lateinischen Kursus in Obertertia eintritt. Die besonders günstigen Ergebnisse am Frankfurter Gymnasium entsprechen für jetzt besonders tüchtigen Lehrkräften und ausgewählt fähigen Schülern. Aber ein allgemeiner anzuerkennendes Ergebnis dürfte nicht zu erwarten sein.

Der französische Unterricht in Gymnasien wurde nach dem Normalplane vom Jahre 1837 in Tertia begonnen; es wurde ausdrücklich bemerkt, daß zu seiner Beibehaltung äußere Gründe geraten hätten (s. Wiese, Verordnungen, 3. Ausgabe 1886. I. S. 55). Durch die Modifikationen vom 7. Januar 1856 wurde der Anfang in die Quinta verlegt; er blieb in dieser Klasse auch nach den revidierten Lehrplänen vom Jahre 1882 und gelangte durch die jetzt geltenden Lehrpläne von 1891 nach Quarta. Der Wechsel scheint zu bestätigen, was in dem Normalplane von 1837 a. a. St. angedeutet ist, daß eine organische Verbindung mit dem inneren Wesen der Gymnasien nicht gefunden wurde.

Ich möchte zugestehen, daß gegenüber dem Lateinischen im Bereich der für unser Bedürfnis näher liegenden neueren Sprachen vorzugsweise die französische Sprache und Kultur die Weiterbildung der römischen Kaiserzeit in der Litteratur und Gedankenwelt deutlich erkennen lasse. Die Rhetorik der französischen Sprache zeigt große Ähnlichkeiten mit der späteren Gestalt des lateinischen Stils.

Aber wenn der Anfang des Erlernens einer fremden Sprache in Sexta mit dem Französischen gemacht würde, so würde meiner Meinung nach der Anfang des eigentlichen Gymnasialunterrichts überhaupt auf eine spätere Stufe verlegt sein.

Für Realgymnasien würde zur Erhaltung der Übereinstimmung im Unterricht der unteren Klassen mit den entsprechenden Gymnasialklassen dieselbe Verlegung des lateinischen Unterrichts notwendig werden. Für diese Anstalten würden aber doch dieselben Nachteile, welche aus der Verschiebung der naturgemäßen Aufeinanderfolge erwachsen, zur Geltung kommen.

Aus den dargestellten Gründen glaube ich mich dagegen erklären zu müssen, daß der Beginn des lateinischen Unterrichts aus der Sexta verlegt werde, zumal da ich in meinem Korreferat vom 31. März d. Js. zum Erlaß vom 27. Februar über die Verstärkung des lateinischen Unterrichts von der Voraussetzung ausgegangen bin, daß derselbe in Sexta mit acht wöchentlichen Stunden bestehen bleibe.

einzelnen Schüler in der Gesamtheit festgestellt und dem weiter folgenden Unterricht die Richtung gegeben wird. Im Verlaufe des Unterrichts werden hierdurch die sogenannten Extemporalien zu Direktiven, während sie am Schlusse der Kurse Ausweise für die erreichten Ziele bleiben.

Es scheint mir wichtig, zu betonen, daß Übersetzungen aus dem Lateinischen in die deutsche Sprache vielmehr Übungen im deutschen Ausdruck, als Erkennungszeichen gründlicher Kenntnis der lateinischen Sprache werden. Es läßt sich Routine für Übersetzungen ins Deutsche erreichen, die einer exakten Prüfung nach dem lateinischen Ausdruck nicht standhält, wenn sie auch ungefähr dem Sinne nahe kommt.

Bei der jetzigen Unterrichtsverfassung muß bis zur Abschlußprüfung die Aneignung der eigentlichen Grammatik beendet werden.

Die Schriftstellerlektüre beginnt in Quarta. Man hat den Nepos teils beibehalten, teils in besonderen Bearbeitungen verwendet, teils durch Lesebücher ersetzt. Auf der Direktorenversammlung in Pommern 1895 wurde seine Ausschließung aber nur mit 15 gegen 13 Stimmen abgelehnt. Man vermißte die Grundlagen aus dem vorhergehenden Unterricht, der nach 1892 nicht mehr zu dem gleichen Ziele wie vorher habe gelangen können. Ich habe persönlich mit dem unter meiner Leitung stehenden Unterrichtsverfahren diese Erfahrung nicht gemacht. Die Klassenlehrer haben die Lektüre in unveränderter Form mit Erfolg getrieben. Ich würde aber die Vermehrung der lateinischen Stunden um eine, also die Ansetzung von acht statt sieben wöchentlichen Stunden für zweckmäßig halten, um der Lektüre mehr Ausdehnung und der Grammatik mehr Einübung für die nächst höhere Stufe möglich zu machen. Die Lektüre des Nepos hat neben dem Unterricht in der alten Geschichte, der in Quarta stattfindet, eine sachliche Bedeutung für die Gymnasialbildung, die auf dieser Stufe zum erstenmale zu einer Quellenschrift gelangen kann, deren Inhalt und Verständnis dem Knabenalter angemessen ist.

Würde der griechische Unterricht, wie jetzt, auch ferner in Untertertia begonnen, so würde ich für die Klassen bis Untersekunda die Vermehrung der wöchentlichen Stundenzahl um je eine Stunde für Latein für notwendig halten, um Lektüre und, einschließlich der schriftlichen Arbeiten, Grammatik gleichmäßig teilen, die Lektüre erweitern zu können.

Es wirkt nicht günstig, daß die Lektüre des Ovid jetzt in Untertertia aufgehoben ist: der Beginn in Obertertia läßt es zu keiner Freudigkeit im Lesen der Metamorphosen kommen und wird durch die auf Lesen der Verse und Verständnis des Versbaues zu verwendende Zeit aufgehalten.

Die Cäsarlektüre muß dagegen mehr als bisher in sachliches Vers[illegible] und Inhaltskenntnis übergehen. Der Schüler soll mehr und mehr durch da[illegible] esse an den Sachen erkennen, was ihm das Lernen der lateinischen Sp[illegible] bringt. Aber die Lektüre muß mit sicherer Wortkenntnis und festem gr[illegible] Wissen fortschreiten können und das Wortverständnis gelangt erst [illegible] Zusammenhange zu dauernder Einprägung.

Nichts beweist so sehr die Abschwächung im lateinischen Un[illegible] Aufkommen gedruckter Präparationen. Gesetzt auch, sie wü[illegible] lich kundigen und in ihren Stellungen tüchtigen Lehrern [illegible] doch dem allgemeinen Bedürfnis nicht entsprechen. Die [illegible]

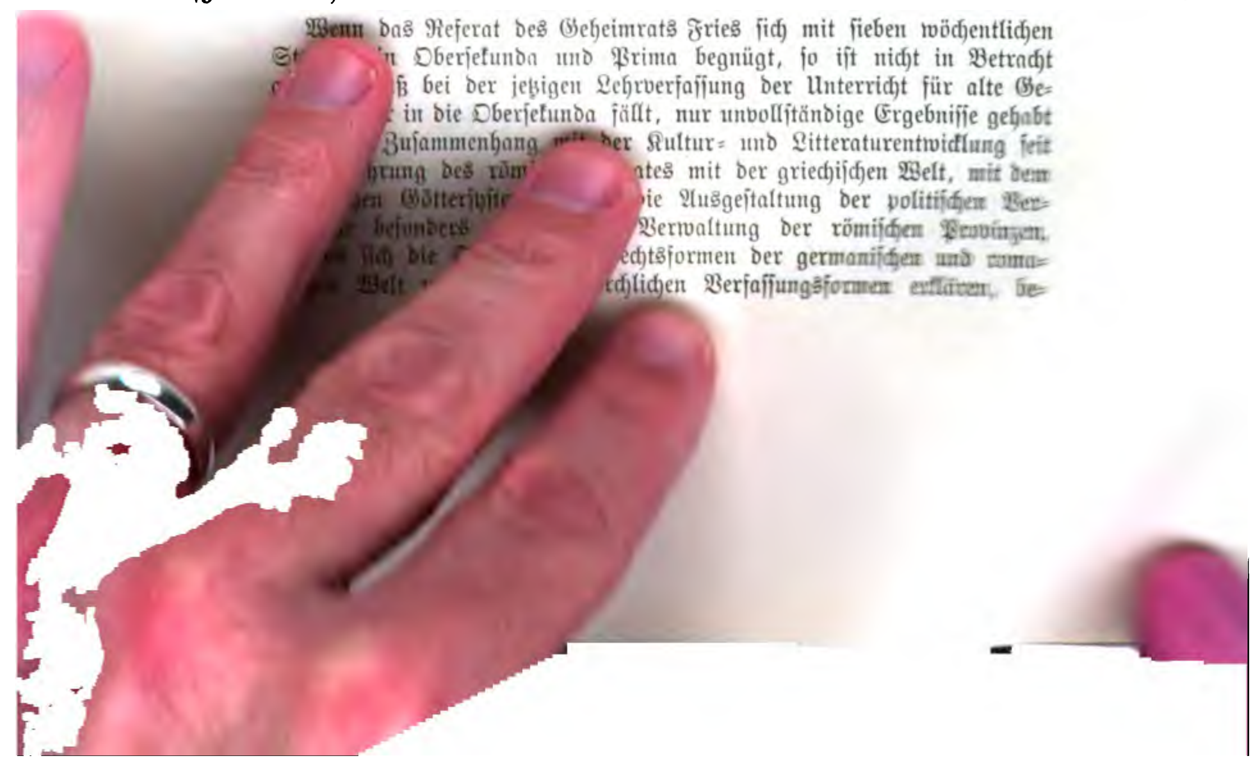
Wissen und Können sind auf verschiedenen Gymnasien und bei verschiedenen Lehrern, ja in Schülerjahrgängen verschiedene, so daß nicht anzunehmen ist, daß Präparationen, die auf einer einzelnen Anstalt entstanden sind, sich für andere Anstalten eignen. Sie zerstören aber, wenn sie gedruckt zugelassen werden, die Selbständigkeit im Arbeiten der Schüler und die Thatkräftigkeit und Leistungsfähigkeit der Lehrer.

Der Unterricht muß selbständig und aus sich heraus die Möglichkeit der Lektüre schaffen. Die Vermehrung der Stundenzahl von sieben auf acht in den mittleren Klassen erscheint also als begründet.

Würde für diese Zahl eine weitere Vermehrung möglich werden, wenn der Beginn des Griechischen hinaufgeschoben würde, so ist zu befürchten, daß dadurch auf höheren Stufen für diese Sprache ein Überwiegen der Lehrstunden durch Verminderung derselben im Lateinischen erkauft werden müßte. Man wird nach den Anforderungen, die unsere Zeit an die Bildung der für reif erklärten Schüler stellt, den gesamten übrigen Unterricht nicht einschränken können. Die Ausgleichung würde man daher nur den alten Sprachen auferlegen und dann gerade hier das Gleichgewicht aufheben.

Die letzten zwei Schuljahre, die auf Prima entfallen, dulden keine Verschiebung im Unterricht. Das Ausreifen erfordert, daß keine Hast in den einen Teil des Unterrichts gebracht wird. Im Lateinischen darf die Sicherheit der Sprachkenntnisse keine Beeinträchtigung erfahren, wie es leider auf vielen Gymnasialanstalten geschehen ist. Ein durchaus wesentliches Mittel, Festigkeit im Wissen zu erhalten, sind die Scripta, die jetzt unter der Vielfältigkeit ihrer Art und unter der Beschränkung ihrer Anfertigung zu leiden haben. Übersetzungen ins Lateinische als Extemporalien und als Exercitien stehen neben lateinischen Inhaltsangaben und deutschen Übersetzungen. Die korrigierten Arbeiten müssen im Unterricht besprochen werden. Eine einzige Stunde, die jetzt wöchentlich in Obersekunda und Prima hierzu bestimmt sein soll, hat nicht ausgereicht. Aber auch eine siebente Stunde, die unter Vorbehalten zugelassen ist, hat offenbar nicht Abhilfe gewährt. Wenn in den Lehrplänen und Lehraufgaben die Ableitung notwendiger stilistischer Regeln und synonymischer Begriffe unter die Lektüre gestellt ist, so bringt dies die Beschäftigung mit den Schriftstellern unter andere Gesichtspunkte und führt aus dem Bereiche sachlicher Aufnahme des Inhalts heraus.

Das Ziel des lateinischen Unterrichts soll die Fertigkeit sein, die lateinische Sprache zu verstehen und lateinische Schriften auch ohne Übersetzung lesen zu können, wenn auch die Reifeprüfung die Ausweise hierüber nur durch Übersetzungsaufgaben erreichen kann.



dürfen der in den drei obersten Klassen eintretenden Ergänzung durch die Lektüre der Hauptschriften, die dem jugendlichen Alter gemäß sind und ihm die geistigen Strömungen im geschichtlichen Verlauf zu einigem Verständnis bringen. Wenn unsere Zeit durch Aufdeckung von urkundlichen Resten des Altertums und im eigenen neugestalteten Staatsleben ein erweitertes und vertieftes Verständnis der alten Welt gewinnt, so muß auch der Gymnasialunterricht sich daraus befruchten. Es würde ein Aufschwung eintreten können, der im nationalen Sinne den leitenden und bewegenden Kräften des Staates zu gute käme, den Gymnasien aber ihre Bedeutung sicherte.

Ich würde daher zu dem Schlusse kommen, daß die Stundenzahl in Obersekunda und Prima für Latein wöchentlich auf acht zu erhöhen wäre und somit in allen Klassen gleichmäßig mit dieser Zahl angesetzt werden möchte.

Hierdurch würde die wöchentliche Gesamtzahl der lateinischen Stunden von 62 auf 72 gebracht und eine Übereinstimmung mit der Stundenzahl an den königlich sächsischen sowie großherzoglich badischen und (mit einer Stunde weniger) der elsaß-lothringischen Gymnasien, und dagegen eine Annäherung an die württembergischen Gymnasien gewonnen werden.

3.

D. Dr. Harnack,

ordentlicher Professor an der Universität Berlin.

Eine Verstärkung des lateinischen Unterrichts — wie sich auch immer der Unterricht im Griechischen in Zukunft gestalten mag — ist meines Erachtens in einer bestimmten Richtung eine dringende Notwendigkeit: das lateinische Scriptum, und zwar als freie narratio, muß wieder gefordert werden. Der Abstrich, der hier gemacht worden ist, war ein Fehler. Daß sich der allgemeine Stand der Kenntnis des Lateinischen seit 1892 verschlechtert hat, ist meines Wissens allgemein zugestanden; ich selbst vermag es aus dem Kreise meiner Erfahrungen zu bezeugen. Die Ursache muß in erster Linie in der Herabsetzung der Forderungen in Bezug auf das Latein-Schreiben gesucht werden. Die Selbstthätigkeit in einer Sprache ist das notwendige Erfordernis, um sich in sie einzuleben und sie lieb zu gewinnen. Auch die reichhaltigste Lektüre vermag diese Thätigkeit nicht zu ersetzen, ja ein präcises und gesichertes Verständnis der Sprache und ein ausgebildeter Sinn für ihre Eigenart erwächst nur aus dem Sprechen und Schreiben der Sprache. Da das Sprechen in Bezug auf das Lateinische sich leider stets in den engsten Grenzen wird halten müssen, so ist das Schreiben, und zwar das freie Schreiben (nicht nur das Übersetzen ins Lateinische) eine notwendige Bedingung, um sich die Sprache so anzueignen, daß wirklich etwas Wertvolles und Bleibendes erzielt wird.

Der lateinische Aufsatz ist unter anderem durch die Forderung rhetorischer Formalistik und eines peinlichen Ciceronianismus seiner Zeit in Mißkredit gekommen. Diese Ausschreitungen dürfen sich nicht wiederholen; aber sie haften nicht notwendig an dem lateinischen Aufsatz. In den Grenzen einer freien narratio gehalten, auf zweckmäßig ausgewählte geschicht-

liche Stoffe bezogen und nicht ängstlich an die Regeln einer engen Stilistik gebunden, wird er die Kenntnis der Sprache wirksam fördern und den Schülern jenes Bewußtsein des „Könnens“ verleihen, welches das Ziel jeglichen Unterrichts sein muß.

Frage 4.

Empfiehlt es sich, den fremdsprachlichen Unterricht an Gymnasien und Realgymnasien mit der französischen Sprache anzufangen und das Lateinische bis in Quarta (vergl. Lehrplan des französischen Gymnasiums in Berlin) oder in Untertertia (vergl. Frankfurter und Altonaer Lehrplan) hinaufzurücken?

1.

Professor Dr. Kübler,

Direktor des Königl. Wilhelmgymnasiums zu Berlin, Geheimer Regierungsrat.

Nachdem durch Erlaß vom 27. März d. Js. dem Königlichen Provinzial-Schulrath Dr. Becher das Referat übertragen worden war, ist durch dessen Erkrankung leider bis jetzt eine Vereinigung für die zu erstattenden Berichte verhindert worden. Der Unterzeichnete glaubt daher nicht länger zögern zu dürfen und beehrt sich seine Meinung unabhängig vorzutragen.

Der Altonaer Lehrplan hat sich durch Erweiterung der dortigen Realschule zu einer kombinierten Realschule 1. und 2. Ordnung seit dem Jahre 1878 entwickelt. Es besteht ein für Realschule und Realgymnasium gemeinsamer Unterbau mit französischem Unterricht von Sexta bis Quarta, bezw. Englisch in Quarta, aber ohne Latein, auf welchem von Tertia an eine Realschule ohne Latein und ein Realgymnasium mit 32 wöchentlichen Stunden Latein errichtet sind.

Nach der Festschrift des Altonaer Realgymnasiums vom Jahre 1896, S. 18, hat der nach Frankfurt a. M. berufene Oberbürgermeister von Altona, Adickes, veranlaßt, daß die entsprechende Einrichtung an einem humanistischen Gymnasium in Frankfurt stattgefunden hat, wo der Direktor des städtischen Gymnasiums sich dem Versuche geneigt gezeigt hatte, einen späteren Anfang für das Lateinische und in der Folge für das Griechische einzusetzen.

Es ist bekannt, daß der Direktor Dr. Reinhardt nach Einführung der Lehrpläne vom Jahre 1891 von der Ansicht ausging, die Erfolge des Unterrichts in den alten Sprachen würden durch späteren Anfang mit länger geschulten Schülern und durch Verstärkung der wöchentlichen Stundenzahl für Lateinisch und Griechisch auf den oberen Stufen gesichert und vergrößert werden. Durch Hinaufrücken des lateinischen Unterrichts hat ihn dann der Gedanke eines gemeinsamen Unterbaues zur Einsetzung des französischen Unterrichts in Sexta hingeführt.

Im Französischen Gymnasium zu Berlin hatte Ursprung und Geschichte der Anstalt mit sich gebracht, daß in Sexta wöchentlich noch im Schuljahre 1892/93 fünf Stunden für Französisch und zugleich sieben Stunden für Latein bestanden. Bei der Abnahme des Gebrauchs der französischen Sprache in den zur Kolonie gehörenden Familien wurde der Übelstand eines gleichzeitigen Anfangs mit zwei fremden Sprachen immer drückender. Es kam deshalb zuletzt dahin, daß der Tradition

entsprechend allein das Französische für Sexta beibehalten, der Beginn des Latein aber bis Quarta verschoben wurde.

Für die Altonaer Realschule und das Französische Gymnasium in Berlin beruht demnach die spätere Ansetzung des Lateinischen auf Umständen, die nicht im Wesen und Bedürfnis des lateinischen Unterrichts gelegen haben, mit dem Unterschiede, daß außerdem der lateinischen Sprache für die Realschule eine geringere Wichtigkeit beigemessen werden mochte.

Der jetzige Lehrplan des Französischen Gymnasiums ist in dem Programm der Anstalt vom Jahre 1895 mit entschiedener Ablehnung des Frankfurter Systems von dem Direktor Dr. Georg Schulze erörtert worden. Der Verfasser verwirft völlig den Gedanken der Einheitsschule und des gemeinsamen Unterbaues. Er hebt S. 36 fg. hervor, daß eine von Tertia an eintretende Scheidung der Schüler den Grundsatz der allgemeinen Bildung beeinträchtige und schon eine Art von Berufswahl in sich schließe, die den Bildungsanstalten den Charakter von Fachschulen aufpräge. Wenn er also den Beginn des lateinischen Unterrichts nach Quarta verlegt hat, so ist dies augenscheinlich nur aus den besonderen Verhältnissen seiner Anstalt zu erklären. Zwar hat er diese Einrichtung auch durch Gründe aus dem Wesen des Sprachunterrichts zu rechtfertigen gesucht. Ich würde aber dieser Begründung nicht beizupflichten imstande sein.

Die französische Sprache wird zwar häufig in Kinderjahren bis zur Sprachfertigkeit gelernt, ähnlich wie die Muttersprache, im persönlichen Verkehr. Ein Vorteil für das schulmäßige Lernen wird indes dadurch nach Erfahrungen selbst unter günstigen Umständen nicht erreicht. Diejenigen Schüler, die mit der Fertigkeit des Sprechens in die Schulen eintreten, bleiben in der Regel auf den Stufen, wo der französische Unterricht beginnt, in demselben hinter denen zurück, mit denen diese Sprache begonnen wird.

Es bewährt sich auch die oft gehörte Meinung nicht, daß für jüngere Schüler die Erlernung des Französischen leichter sei, als die des Lateinischen.

Direktor Schulze setzt voraus, daß die Schüler in dem Alter, wo sie aus Vorschulen in Sexta eintreten, noch keinen einigermaßen klaren Begriff von dem haben, was unter Subjekt, Prädikat, Objekt zu verstehen sei. Aber da der Objektskasus in der Form der Maskulina und Feminina sich für Substantiva und Adjektiva im Lateinischen, dagegen nicht im Französischen unterscheidet, so erreicht ein Schüler das Verständnis an jenem leichter als an diesem.

Die gesamte Formenbildung im Lateinischen giebt durch ihre Klarheit und Schärfe überhaupt das deutliche Bewußtsein von der Unterscheidung der Flexionen, die durch die sprachgeschichtliche Entwicklung verwischt sind, und ihre Übung im Satz erschließt das Verständnis der Verschiedenheit nach ihrer Bedeutung auch für Formen in der deutschen Sprache, die unter einander gleichlautend sind.

Wie sicher und leicht sich die lateinischen Formen einprägen, habe ich zuerst im Schulprogramm des Wilhelms-Gymnasiums vom Jahre 1880 nachweisen können. Die Schüler der Sexta haben ihr lateinisches Pensum mit Lust und Freudigkeit unter meiner persönlichen Führung gelernt, ohne daß ein Hilfsmittel für sie hergestellt war oder benutzt wurde, und die älteren, in den oberen Klassen beschäftigten Lehrer der Anstalt haben nach Drucklegung dieses Pensums denselben Unterricht wie zur Erholung mit übernommen.

Dagegen muß eine erhebliche Schwierigkeit für den französischen Unterricht bei Sextanern darin liegen, daß Aussprache und Schrift sich unterscheiden.

Der spätere Beginn des Französischen hat aber ferner größere Vorteile, weil diese Sprache aus dem lateinischen Wortvorrat mehr Erleichterungen gewinnt, als wenn umgekehrt lateinische Wörter nach den entsprechenden französischen gelernt werden. Die bisherige Aufeinanderfolge im praktischen Schulunterricht ist durchaus die naturgemäße.

Hierzu kommt noch ein weiterer Grund gegen die Hinaufschiebung des Lateinischen.

Bei dem Beginn des lateinischen Unterrichts in Quarta wird am Französischen Gymnasium die Lektüre des Cäsar mit Umgehung der Reposlektüre allerdings bereits in Untertertia angefangen. Aber das Interesse und ein Verständnis des geschichtlichen Inhalts kann nach einjähriger Vorbereitung im Schulunterricht schwerlich gewonnen werden, weil sich die Lektüre in grammatische Übungen auflösen muß.

In gleiche Lage würde der Unterricht nach dem Frankfurter und Altonaer System, meiner Meinung nach, geraten, wo Cäsarlektüre nach einem einjährigen lateinischen Kursus in Obertertia eintritt. Die besonders günstigen Ergebnisse am Frankfurter Gymnasium entsprechen für jetzt besonders tüchtigen Lehrkräften und ausgewählt fähigen Schülern. Aber ein allgemeiner anzuerkennendes Ergebnis dürfte nicht zu erwarten sein.

Der französische Unterricht in Gymnasien wurde nach dem Normalplane vom Jahre 1837 in Tertia begonnen; es wurde ausdrücklich bemerkt, daß zu seiner Beibehaltung äußere Gründe geraten hätten (s. Wiese, Verordnungen, 3. Ausgabe 1886. I. S. 55). Durch die Modifikationen vom 7. Januar 1856 wurde der Anfang in die Quinta verlegt; er blieb in dieser Klasse auch nach den revidierten Lehrplänen vom Jahre 1882 und gelangte durch die jetzt geltenden Lehrpläne von 1891 nach Quarta. Der Wechsel scheint zu bestätigen, was in dem Normalplane von 1837 a. a. St. angedeutet ist, daß eine organische Verbindung mit dem inneren Wesen der Gymnasien nicht gefunden wurde.

Ich möchte zugestehen, daß gegenüber dem Lateinischen im Bereich der für unser Bedürfnis näher liegenden neueren Sprachen vorzugsweise die französische Sprache und Kultur die Weiterbildung der römischen Kaiserzeit in der Litteratur und Gedankenwelt deutlich erkennen lasse. Die Rhetorik der französischen Sprache zeigt große Ähnlichkeiten mit der späteren Gestalt des lateinischen Stils.

Aber wenn der Anfang des Erlernens einer fremden Sprache in Sexta mit dem Französischen gemacht würde, so würde meiner Meinung nach der Anfang des eigentlichen Gymnasialunterrichts überhaupt auf eine spätere Stufe verlegt sein.

Für Realgymnasien würde zur Erhaltung der Übereinstimmung im Unterricht der unteren Klassen mit den entsprechenden Gymnasialklassen dieselbe Verlegung des lateinischen Unterrichts notwendig werden. Für diese Anstalten würden aber doch dieselben Nachteile, welche aus der Verschiebung der naturgemäßen Aufeinanderfolge erwachsen, zur Geltung kommen.

Aus den dargestellten Gründen glaube ich mich dagegen erklären zu müssen, daß der Beginn des lateinischen Unterrichts aus der Sexta verlegt werde, zumal da ich in meinem Korreferat vom 31. März d. Js. zum Erlaß vom 27. Februar über die Verstärkung des lateinischen Unterrichts von der Voraussetzung ausgegangen bin, daß derselbe in Sexta mit acht wöchentlichen Stunden bestehen bleibe.

2.

Dr. Ziehen,

Direktor der Wöhler-Schule (Realgymnasium) in Frankfurt a. M.

A. Die Frage, ob es sich empfehlen wird, den fremdsprachlichen Unterricht im Gymnasium und Realgymnasium mit der französischen Sprache anzufangen und das Lateinische bis in Quarta oder in Untersekunda hinaufzurücken, bedarf der Betrachtung sowohl vom Sonderstandpunkte dieser beiden Schularten wie von dem allgemeinen Standpunkt des Gesamtorganismus der höheren Schulen aus; erst wenn diese doppelte Betrachtung vollzogen ist, wird es möglich sein, zusammenfassend eine einigermaßen begründete Antwort zu geben.

I. Vom Sonderstandpunkte ihres eigenen Organismus aus lassen Gymnasium und Realgymnasium den Beginn des fremdsprachlichen Unterrichts mit einer anderen als der lateinischen Sprache zwar durchaus nicht als nötig, aber immerhin als wünschenswert erscheinen.

Zur sprachlich-logischen Schulung in elementarem Sinne eignen sich die beiden in Frage stehenden Fremdsprachen an sich in gleicher Weise. Wenn dies für das Französische auch neuerdings noch oft bezweifelt wird, so liegt zweifellos der Grund dafür weniger in der Sprache an sich, als in der Vorstellung, die allen Schulmännern, auch der heutigen Generation, noch von dem früheren Betriebe des französischen Unterrichts her anhaftet. Dazu kommt als Zweifel erregendes Moment freilich auch der stark äußerliche Betrieb des neusprachlichen Unterrichts, den zur Zeit eine ganze Reihe hervorragender Neuphilologen für die höhere Schule vertritt. Nur angesichts ihres Vorgehens ist eine Vorstellung begreiflich wie die Jägers (Lehrkunst und Lehrhandwerk S. 24), daß das Französische nicht ein Lehrgegenstand sein kann, „der das Wissen um des Wissens willen repräsentiert, in dem sich nicht (wie notwendig bei allen modernen Sprachen) der Marktnutzen, das Tagesinteresse eindrängt.“ Sieht man von den trüben Erinnerungen an die Methode des selbstgenossenen französischen Unterrichts und von den nicht gerade erfreulichen Erfahrungen mit der eben bezeichneten gegenwärtigen Richtung des neusprachlichen Unterrichts ab, so stellt sich ein Vergleich zwischen der Qualifikation des Lateinischen und des Französischen für die erste sprachlich-logische Schulung so dar, daß auf beiden Seiten Vorteile und Nachteile sind, die sich ungefähr aufwiegen. Als ein großer, unbestrittener Vorzug des Französischen ist aber anzuführen, daß diese Sprache sich von vornherein in sehr zweckmäßiger und ungezwungener Weise auch zum freien mündlichen Gebrauch verwenden läßt. Die immer erneuten Versuche, dies auch mit dem Lateinischen zu thun, zeigen zur Genüge, welche Wertschätzung dieser freie mündliche Gebrauch der Sprache von seiten der Pädagogen mit Recht genießt. Auf einen von vielen Seiten hervorgehobenen Vorzug des französischen Unterrichts für Sexta, der darin bestände, daß die sprachlichen Übungen mehr an Gegenständen aus der Umgebung des Schülers und der ihm näher stehenden Gegenwart vorgenommen werden können, würde ich nicht raten Gewicht zu legen, soweit es sich um anderes als eben die Gelegenheit zu Sprechübungen handelt. Die Schwierigkeiten der französischen Orthographie gegen den Beginn des Französischen in Sexta anzuführen, ist meines Erachtens verkehrt, wie schon der Hinweis auf die Realschule ergiebt. Richtig betrieben, stellt die Erlernung der französischen Orthographie auf der

untersten Stufe sogar ein brauchbares Mittel zur Gewöhnung an Genauigkeit im einzelnen dar.

Ein wichtiger Grund zu Gunsten des Französischen in den Unterklassen ergiebt sich aus der Erwägung, daß neben ihm weit eher als neben dem Lateinischen der deutsche Unterricht in seiner Stundenzahl verstärkt werden kann; und diese Verstärkung des deutschen Unterrichts — an sich wohl der erfüllbare Teil der auf die „Deutsche Sexta“ (ohne fremdsprachlichen Unterricht) gerichteten Wünsche — ist mit Freude zu begrüßen sowohl vom Standpunkte der hohen dem deutschen Unterricht gestellten Aufgaben aus wie im Interesse der Erleichterung des schwierigen Übergangs von der Vor- oder Volksschule zur höheren Schule.

Kommen nun aber nicht bei der Verschiebung, die die Einsetzung des Französischen statt des Lateinischen im Gesamtlehrplane des Gymnasiums und Realgymnasiums nötig macht, andere Lehrfächer in bedenklicher Weise zu kurz? Ohne daß schon hier auf die Alternative zwischen dem Lehrplane des Französischen Gymnasiums einer- und dem Altonaer, bezw. Frankfurter Lehrplane andererseits eingegangen wird, muß festgestellt werden, daß für das Realgymnasium die mathematisch-naturwissenschaftliche Seite eine kleine Verkürzung erfährt, die das Realgymnasium nach dem neuen System eher als ein Gymnasium mit Englisch und Chemie statt Griechisch erscheinen läßt. Daß das Englische am Realgymnasium keine Herabminderung der ihm gesteckten Ziele braucht, wenn es erst in Untersekunda einsetzt, ist nach dem bisherigen Verlauf des Versuches in Frankfurt kaum zu bezweifeln; das Lateinische aber wird am Realgymnasium von der Verschiebung seines Schwerpunktes nach oben für die Zielleistung natürlich eher Vorteil als Nachteil haben.

Sehr bestritten und gewiß auch noch nicht zu ausreichender Klärung gelangt ist die Frage, wie weit am Gymnasium die beiden altsprachlichen Fächer für das Endergebnis bei dem neuen Lehrplane unverkürzt bleiben können. Der bisherige Verlauf des Versuches in Frankfurt berechtigt vielleicht zu der Annahme, daß für das Lateinische spätestens am Ende der Obersekunda, für das Griechische zu Anfang der Oberprima der äußerliche Ausgleich der Pensen nach dem staatlichen Lehrplane einer-, dem Frankfurter Lehrplane andererseits erfolgt. Die theoretischen Gegner des neuen Systems bezweifeln freilich, ob dem äußeren Ausgleich der Pensen auch ein gleicher Grad der inneren Durchdringung und geistigen Verarbeitung des Stoffes zur Seite steht und ob nicht vielmehr der raschere Gang der Aneignung der beiden alten Sprachen im Frankfurter Lehrplane notwendig eine geringere Tiefe der Aufnahme zur Folge haben wird; sie bezweifeln, ob für die veränderten und äußerlich zunächst zum Nachteil der alten Sprachen veränderten Verhältnisse der Unterrichtszeit irgend eine Verbesserung der Methode, bei der es mit rechten Dingen zugehe und die allgemein anwendbar sei, Erfolg bieten kann. Diesen theoretischen Erwägungen kann ausschlaggebend nur der möglichst scharf und sachlich zu kontrollierende thatsächliche Verlauf der Dinge an den „Versuchsanstalten“ dereinst die Berechtigung aberkennen, auch theoretisch ist ihnen übrigens nicht ohne Grund entgegengehalten worden, daß

1. das spätere Alter der Aufnahme der beiden alten Sprachen bei richtiger Beschränkung des rein gedächtnismäßigen Materials und stärkerer Hervorhebung der verstandesmäßigen Aneignung auch der Formenlehre thatsächlich eher günstig ist als das Alter der Anfänger in den beiden alten Sprachen nach staatlichem Lehrplane, und daß

2. der Aufbau des altsprachlichen Unterrichts auf dem französischen und dem verstärkten deutschen Unterricht der Unterklassen der Erlernung des Lateinischen und Griechischen große, bisher unbekannte, weil nicht praktisch erprobte Vorteile bietet.

Überraschend günstige Erfolge innerhalb des Frankfurter Lehrplans als belastenden Umstand gegen die bisherige Methodik des altsprachlichen Unterrichts nach staatlichem Lehrplane anzuführen, wäre natürlich völlig unbegründet.

Der Mittel- und Oberbau des Gymnasiums nach Frankfurter Lehrplan hat einen sehr stark ausgeprägten humanistischen Charakter; in ihm ist thatsächlich die wünschenswerte Beschränkung auf eine Hauptrichtung des Unterrichts — das gerade Gegenteil des Gedankens, der in dem Oberbau einer Einheitsschule von allem etwas geben will — innerhalb der der Natur der Sache nach möglichen Grenzen durchgeführt; namentlich für den Fall, daß die Gleichberechtigung der drei höheren Schularten allmählich zur Durchführung gelangen sollte, würde das Gymnasium nach Frankfurter Lehrplan, beschränkt auf ein wirklich dem humanistischen Gymnasium entsprechendes, für den künftigen Beruf dort einheitlich vorzubereitendes Schülermaterial, die humanistische Bildung, deren Wirkung wir in unserer Kultur schlechterdings nicht entbehren können, mit tiefgehendem Erfolge pflegen können.

II. Vom Standpunkte des Gesamtorganismus aller höheren Schulen aus ist der gemeinsame Unterbau nach dem Frankfurter oder einem verwandten Lehrplane als ein großer Gewinn zu betrachten, falls gewisse Voraussetzungen, die weiter unten zu erörtern sein werden, erfüllt werden. Es liegt eine für unsere Kultur ganz sicherlich schädliche Verschwendung von Arbeitskraft auf seiten der Lehrer und der Schüler vor, wenn zahlreiche Knaben nach zweijähriger erfolgloser Teilnahme am lateinischen Unterricht in Sexta und Quinta des Gymnasiums oder Realgymnasiums auf eine lateinlose Schule übergehen, die sie ihrerseits als unwillkommene Eindringlinge aus einem andern Schulsystem stören. Die durch den Frankfurter Lehrplan gebotenen Übergangsmöglichkeiten, deren Zweckmäßigkeit wir in Frankfurt öfters erprobt haben, kommen allen höheren Schulen zu gute, die sich infolge des längeren gemeinsamen Unterrichtsganges auch viel eher in wünschenswerter Weise als engverbundene Glieder eines großen Ganzen fühlen.

Unter den Gesichtspunkt des Gesamtorganismus stellt sich auch die Betrachtung der Schulverhältnisse solcher kleinerer Orte, die nur eine höhere Schulart zu unterhalten Anlaß haben und im stande sind. Während wir zur Zeit an einer vielfach unrichtigen und unzweckmäßigen Verteilung der drei höheren Schularten leiden, die der einseitigen Rücksichtnahme auf eine Schulart entspringt, bietet der Frankfurter oder ein ihm ähnlicher Lehrplan die Möglichkeit, für eine weit längere Zeit allen Ansprüchen der verschiedenen Berufsklassen mit einer einheitlichen, nur oben in einigen Fächern gespaltenen Schule gerecht zu werden; eine Stadt wie Coblenz, um nur zwei Beispiele zu nennen, würde bei der neuen Einrichtung die Möglichkeit gewinnen, ohne große Mehrkosten auch eine lateinlose höhere Schule, oder wenigstens den Anfang einer solchen für Schüler bis zum 14. Lebensjahre zu unterhalten, und eine Stadt wie Höchst a. M. würde bei der Beschränkung auf ein Gymnasium und eine Realschule doch ihren Bürgern die Möglichkeit bieten, Söhne, die auf dem Realgymnasium die Reife erwerben wollen, bis zum Ende der Obertertia, bezw. bei Einrichtung wenig kostspieliger englischer Parallel-

klassen, bis zum Ende der Untersekunda, die höhere Schule am Orte selbst besuchen zu lassen, statt sie nach auswärts zu schicken.

Nach Erwähnung dieser Vorteile, die der gemeinsame Unterbau bietet, muß freilich ein Bedenken zur Sprache kommen, das, wenn es zu Recht bestehen bleibt, gegenüber allen und noch so großen Vorteilen zu Ungunsten der neuen Einrichtung ausschlaggebend sein würde. Giebt es eine Lehrweise, die in gleicher Weise für die Gymnasial- wie für die Realschulsexta passend ist, oder müßte in dem einheitlichen Unterbau eine ungesunde Kompromißbehandlung des Lehrstoffes zur Anwendung kommen, bei der alle Teile nur leiden würden? Es ist wohl Geheimrat Jäger, der am deutlichsten diesem Bedenken Worte geliehen hat, indem er sagte, im Gymnasium müsse von Sexta an die wissenschaftliche Behandlung des Lehrstoffes, in der Realschule dürfe und müsse von Sexta an die Rücksicht auf das praktische Leben, den Marktnutzen und das Tagesinteresse maßgebend sein. Der für das Gymnasium in diesen Worten aufgestellten Forderung wird jedermann aus vollstem Herzen zustimmen, der Realschule geschieht aber vielleicht sogar dem thatsächlichen Verlauf an vielen Anstalten gegenüber Unrecht und jedenfalls geschieht ihr kein Gefallen, wenn man ihr eine Richtung zum Praktischen, die schon in Sexta und Quinta einen grundsätzlichen Unterschied gegen das Gymnasium ergiebt, zugesteht. Unsere Realschule kann es sehr wohl brauchen, daß auch an ihr ernste geistige Zucht von Sexta an geübt wird, und viele Vertreter des Frankfurter Lehrplans sehen eine günstige Folge des neuen Systems eben darin, daß es — freilich nicht von heute auf morgen, sondern in langsamer Entwicklung — den Unterbau der Realschule in seinem Unterrichtsbetriebe auf eine höhere Stufe geistiger Zucht heben wird. Wenn die unvermeidliche Folge des gemeinsamen Unterbaues eine Herabminderung der Qualität der ernsten geistigen Schulung von Sexta an wäre, so wäre ich der erste, von diesem gemeinsamen Unterbau abzuraten, aber ich glaube vielmehr, daß bei planvoller und nicht zu rascher Durchführung desselben vielmehr die Eigenart des Unterrichts unseres humanistischen Gymnasiums trotz der jetzt sehr kräftigen Bestrebungen nach utilitarischer Veräußerlichung des neusprachlichen Unterrichts vorteilhaft auch auf die anderen Schularten einwirken wird. Übrigens wird es bei aller selbstverständlich nötigen grundsätzlichen Gleichmäßigkeit der Lehrpensen und des Lehrverfahrens im gemeinsamen Unterbau jeder höheren Schulart unbenommen bleiben, die geistige Richtung ihres Oberbaues auf Einzelheiten des Unterrichts der Unterklassen zurückwirken zu lassen, und selbstverständlich wird der Grad der Vertiefung und Einzelausarbeitung der an einen gleichen Rahmen gebundenen Lehrpensen nach der Majorität der so oder so gerichteten und veranlagten Schüler, die den Charakter der einzelnen Unterklassen bestimmen, verschieden sein.

Die Erwägungen von Absatz I und II muß ich also dahin zusammenfassen, daß die Einführung des gemeinsamen Unterbaues durch Verschiebung des Lateinischen aus der Sexta des Gymnasiums und des Realgymnasiums in eine höhere Klasse meines Erachtens wünschenswert ist; Voraussetzung ist dabei, daß

1. an dem wissenschaftlichen, auf ernste sprachlich-logische Schulung gerichteten Charakter des Unterrichts für den fremdsprachlichen Unterricht auch im Unterbau nach dem neuen System festgehalten, bezw. ihm weitere Geltung verschafft werde;
2. die Parallelgrammatik und die durch sie gebotene Erleichterung der Spracherlernung, sowie das planmäßige Zusammenarbeiten der verschiedenen Lehrfächer zur Anwendung komme.

Aus diesen beiden Voraussetzungen ergiebt sich zugleich, daß eine rasche und allgemeine Durchführung des Frankfurter oder eines verwandten Lehrplans zur Zeit noch nicht empfohlen werden kann; weder die für eine fruchtbare Erteilung des französischen Anfangsunterrichts nötige Methode, noch auch die zur Erfüllung des zweiten Punktes erforderliche Vorbildung der Lehrkräfte ist so allgemein vorhanden, daß der neue Lehrplan allenthalben mit dem richtigen Erfolg zur Anwendung gebracht werden kann; dagegen ist wohl dahin zu trachten, daß der neue Lehrplan langsam und planmäßig dort zur Einführung gelangt, wo die geeigneten Lehrkräfte vorhanden sind, und daß durch systematische Vorbildung weiterer geeigneter Lehrkräfte allmählich der Boden für eine weitere und schließlich allgemeine Verbreitung des neuen Lehrplans geschaffen werde. Es wird zur Erreichung dieses Zieles nötig sein, daß an den Orten, wo der Frankfurter Lehrplan in zweckentsprechender Weise durchgeführt wird, vor allem auch die Universitätsprofessoren dem Unterrichte beiwohnen und von den Kenntnissen, deren es für die Vertreter dieses Unterrichts bedarf, die nötige Anschauung gewinnen. Auch wird ganz zweifellos eine sehr gute Vorbereitung für die weitere Verbreitung des Frankfurter Lehrplans darin bestehen, daß der französische Anfangsunterricht unserer Realschulen und Oberrealschulen allenthalben in Bezug auf die Minimalleistung sprachlich-logischer Schulung einerseits und in Bezug auf die gleiche Minimalleistung im mündlichen Gebrauch der Fremdsprache andererseits einer Revision unterzogen werde.

Da die Realschule diejenige Anstalt ist, die dem neuen System den Unterbau giebt, so ist sie als fertiges Ganzes mit ihren drei Unterklassen zunächst so herzurichten, daß sie mit den beiden anderen Schularten nach Ablauf von drei Jahren des Unterbaues künftig auf annähernd gleicher Höhe der geistigen Durchbildung ihrer Schüler steht; andererseits wird am Gymnasium und Realgymnasium langsam das System der Parallelgrammatiken mehr zu betonen und durch Einführung der vorhandenen oder Schaffung neuer Lehrbücher nach diesem System der späteren allgemeinen Durchführung des Frankfurter Lehrplans vorzuarbeiten sein.

B. Die weitere Frage, die hier zu behandeln ist, betrifft die Klassenstufe, auf der bei Einführung des Französischen als erster Fremdsprache der lateinische Unterricht einsetzen sollte. In dem Frankfurter Lehrplane ist der Beginn des Lateinischen auf Untertertia angesetzt, und es ist begreiflicherweise — besonders von seiten der altsprachlichen Lehrer — von vornherein der Gedanke im Auge behalten worden, ob man nicht einmal dazu übergehen könnte, für den lateinischen Unterricht ein Jahr zu gewinnen, indem man ihn, etwa in Anlehnung an den Lehrplan des Französischen Gymnasiums in Berlin, schon in Quarta beginnen lasse. In dem Frankfurter Goethe-Gymnasium war der Verlauf der Dinge insofern eigentümlich, als mit zunehmender Einsicht in den Verlauf des praktischen Versuchs, sämtliche beteiligten Fachlehrer von dieser Verschiebung des Lateinischen nach Quarta zurückgekommen sind. Zu Gunsten der Verschiebung scheint auf den ersten Blick gar vieles zu sprechen. Ein Jahr mehr bedeutet für den lateinischen Unterricht, der so wie so durch den neuen Lehrplan eine ziemlich beträchtliche Zeit verloren hat, ganz entschieden einen Gewinn, indem eine langsamere Aufnahme und Verarbeitung des Unterrichtsstoffes damit ermöglicht ist. Es ist ganz begreiflich, daß von seiten klassischer Philologen dieser Gewinn sehr hoch geschätzt wird; aber es steht diesem Gewinn auf der andern Seite ein Verlust gegenüber, der für die

Zurückweisung des lateinischen Anfangsunterrichts in Quarta meines Erachtens ausschlaggebend ist. Wenigstens nach den bisher gemachten Erfahrungen halte ich es für schlechterdings unmöglich, das Französische in zwei Jahren (Sexta und Quinta) auch nur annähernd zu einem solchen Abschluß zu bringen, daß es seiner Aufgabe, dem lateinischen Unterricht als vorbereitende Grundlage zu dienen, ausreichend entsprechen kann. Ich halte für unbedingt nötig, daß dem französischen Anfangsunterricht ein drittes Jahr (Quarta) erhalten bleibt, in welchem für die induktiv gewonnenen syntaktischen Begriffe und Regeln in systematischer Durcharbeitung des Stoffes die Indemnität gewonnen wird.

Der französische Anfangsunterricht muß Zeit haben, sich bis zu einem vorläufigen ersten Abschluß mit einer gewissen Ruhe auszuleben, ehe eine neue Fremdsprache einsetzt. Nur dann kann der Lehrer das Lateinische auf dem gewonnenen Fundament des Französischen zuversichtlich und mit Erfolg weiter bauen, wenn dieses Fundament völlig gesichert ist. Die guten Dienste, die nach den bisher in Frankfurt gemachten Erfahrungen der französische Anfangsunterricht von Sexta bis Quarta dem lateinischen Unterricht von Tertia an geleistet hat, würden meines Erachtens in Wegfall kommen, oder beträchtlich an Qualität verlieren, wenn der französische Anfangsunterricht auf zwei Jahre beschränkt würde. Gerade eben wieder mache ich mit einer Quinta nach Frankfurter Lehrplan, die ich von Sexta heraufgeführt habe, die ganz bestimmte Erfahrung, daß am Ende des zweiten Jahres der französische Unterricht noch nicht zu einem auch nur relativen Abschluß gekommen ist. Ich würde es vom pädagogischen Standpunkte aus kaum für möglich halten, mit dieser Klasse, die keineswegs besonders schlecht ist, schon jetzt das Lateinische zu beginnen. Ich habe das ganz bestimmte Gefühl, daß eine Menge angesponnener Fäden erst in der richtigen Weise geordnet und zum Gesamtgewebe vereinigt werden muß, ehe das Hinzutreten einer neuen Fremdsprache den Geist der Kinder nach einer ganz andern Seite in Anspruch nimmt. So sehr ich, und zwar nun zum drittenmal, mit einer Klasse am Ende des Quintakursus das Gefühl des Unfertigen habe, so bestimmt erwarte ich aber andererseits auf Grund der früher gemachten Erfahrung auch diesmal von dem Jahr der Quarta eine außerordentliche Klärung und Festsetzung der grammatischen Begriffe, die dem in Untertertia einsetzenden lateinischen Anfangsunterricht unschätzbare Dienste leistet.

Ich beurteile die Frage durchaus vom Standpunkte des humanistischen Unterrichts aus, wenn ich hier als meine persönliche Überzeugung ausspreche, daß der in Untertertia bezw. Untersekunda einsetzende altsprachliche Unterricht auf der Grundlage eines dreijährigen französischen Unterrichts außerordentlich günstiger gestaltet ist, als wenn er, ein Jahr früher einsetzend, weniger gut vorbereitete Schüler zu übernehmen hätte. Die Vertreter des humanistischen Gymnasiums, die den Beginn des lateinischen Unterrichts in Quarta für zulässig erklären, würden, glaube ich, wenn sie an dem Versuche selbst mitzuarbeiten Gelegenheit hätten und das Scharnier zwischen dem Ende des französischen Anfangsunterrichts und dem Beginn des altsprachlichen Unterrichts in täglichem Verlaufe erproben könnten, kaum anders urteilen, wie ich es thue.

Den Lehrplan des Französischen Gymnasiums kenne ich nicht aus eigener Anschauung und kann daher nur sehr unter Vorbehalt zu ihm Stellung nehmen. Es ist mir zweifelhaft, ob die eigenartige Stellung dieser Anstalt zur französischen Sprache es gestattet, die an ihr gemachten Erfahrungen für die Beurteilung der Frage des einheitlichen Unterbaues ausschlaggebend zu verwenden. Dem Französischen

müßte meines Erachtens in Sexta und Quinta eine die anderen Fächer viel zu sehr beschränkende Stundenzahl eingeräumt werden, wenn man mit Schülern normaler Art nach zwei Jahren zu einem vorläufigen Abschluß mit diesem Lehrgegenstande kommen will. Ich muß meine Ansicht auf Grund dieser Erwägung dahin aussprechen, daß für den Fall der weiteren Verbreitung des gemeinsamen Unterbaues die zur Zeit durch den Frankfurter Lehrplan gebotene Form auch aus didaktischen Gründen den Vorzug verdient.

3.

D. Dr. Harnack,

ordentlicher Professor an der Universität Berlin.

1. Nach den Weisungen, welche die Geschichte des Unterrichts giebt, und — darf ich hinzufügen — auch nach den Erfahrungen, die ich in mancherlei Verhältnissen selbst gemacht habe, ist für das neunte bis dreizehnte Lebensjahr die lateinische Grammatik der zweckmäßigste, das Nachdenken, die Zucht der Gedanken, die Umsicht und Pünktlichkeit am besten fördernde Lehrgegenstand. Da sie aber außerdem den Schüler schrittweise in Verbindung mit einer großen und dabei einfachen Gedankenwelt bringt, in der er sich heimisch machen soll, so ist aus pädagogischen und aus sachlichen Gründen der fremdsprachliche Unterricht mit dem Lateinischen zu beginnen. Diese Forderung bliebe aus den angeführten Gründen auch dann in Kraft, wenn der Beweis geliefert wäre — was ich nicht bezweifeln will —, daß die Schüler, die erst in Untertertia mit dem Latein anfangen, in wenigen Jahren bei intensivem Unterricht ebenso gefördert sind, wie die, welche es in Sexta begonnen haben.

Daß die französische Grammatik als Grammatik kein ebenso zweckmäßiger Lehrgegenstand ist wie die lateinische, und daß sie zum Teil künstlich nach dem Muster des Lateinischen behandelt werden muß, um ähnliches zu leisten wie diese, scheint mir außer Zweifel.

2. Die Frage, ob es sich empfehle, den fremdsprachlichen Unterricht mit dem Französischen zu beginnen, kann somit aus pädagogischen Gründen meines Erachtens nicht bejaht werden. Anders scheint es zu stehen, wenn man die Frage unter schultechnischen Gesichtspunkt stellt; denn unleugbar ist es in mancher Hinsicht erwünscht und vorteilhaft, die Teilung der höheren Schulen erst mit Untertertia beginnen zu lassen. Das braucht nicht erst ausgeführt zu werden. Ein Gewinn ist es auch, daß die Grundlagen für eine lebende, im modernen Leben so notwendige Sprache, wie die französische, so früh gelegt werden. Aber bei der Abwägung der Vorteile, welche jenes und dieses Verfahren gewährt, erscheinen die Gründe als die stärkeren, welche für die Beibehaltung des Latein in Sexta sprechen; denn

1. läßt sich diese Sprache in sechs statt in neun Jahren lernen, so das Französische in sieben Jahren erst recht,
2. mit dem Französischen zu beginnen und drei Jahre ausschließlich diese fremde Sprache zu treiben, erscheint aus nationalen Gründen nicht unbedenklich, entspricht der heutigen Stellung des Französischen unter den Weltsprachen

nicht ganz mehr und entspricht auch nicht dem Zustande der französischen Litteratur, welche man den Knaben zuführen kann,

3. die Schüler, die zum größeren Teil später Latein lernen sollen, zuerst die Tochtersprache zu lehren, bedeutet meines Erachtens eine nicht leicht zu rechtfertigende Erschwerung des Lehrgangs,
4. der Vorteil, eine einheitliche Schule bis Quarta (inkl.) zu schaffen, wird durch den Nachteil eines ungeheuren Zudrangs zu dieser Schule aufgehoben werden. Die natürliche Auslese, welche jetzt schon in Sexta, freilich unvollkommen genug, durch die Zumutung des Lateinischen beginnt, wird aufhören. Ich vermag mich nicht auf den Standpunkt zu stellen, daß die Wegräumung des Ausleseprinzips, welches das Lateinische gewährt, das Französische aber nicht, vorwiegend wünschenswert sei.

Aus diesen Gründen ist meines Erachtens bei der Anweisung zu verharren, daß der fremdsprachliche Unterricht in Sexta mit dem Lateinischen zu beginnen hat.

Frage 5.

Welche Fortschritte in dem Betriebe der neueren Sprachen auf den höheren Schulen und den Universitäten sind seit der Schulkonferenz vom Jahre 1890 gemacht und was ist noch weiter für Hebung neusprachlicher Kenntnisse und Fertigkeiten zu erstreben:

a) auf höheren Schulen,
b) auf Universitäten und sonstigen Hochschulen,
c) als Vorbedingung für die Anstellung bestimmter Beamtenkategorien?

1.

Dr. Münch,

ordentlicher Honorarprofessor an der Universität Berlin, Geheimer Regierungsrat.

I. Die thatsächliche Entwicklung seit 1890.

A. Amtliche Maßnahmen.

1. Durch die vom Kultusministerium unter dem 6. Januar 1892 erlassenen „Lehrpläne und Lehraufgaben für höhere Schulen“, denen die Zielbestimmungen der gleichzeitig erlassenen „Ordnung der Reifeprüfungen und der Abschlußprüfungen“ entsprechen, ist der Schulbetrieb der neueren Sprachen grundsätzlich in folgenden Punkten abgeändert worden:

a) Übung im praktischen, insbesondere auch mündlichen Gebrauch der Sprache ist für alle Schularten als Ziel aufgenommen. Die Übung im Sprechen soll überall im ersten Jahre der Spracherlernung beginnen; sie soll weiterhin nicht bloß in keiner Klasse, sondern in keiner Stunde (mit gewissen natürlichen Ausnahmen) unterbleiben; bestimmte didaktische Mittel sollen die Hörfähigkeit der Schüler entwickeln; einer wirklich richtigen Aussprache wird von Anfang an gebührender Wert beigemessen, gut betontes Lesen gefordert;

der fest anzueignende Wort- und Phrasenschatz soll auch dem täglichen Verkehr entnommen werden; die Wahl der Lektüre bestimmt sich teilweise im Hinblick auf dieses Ziel. Ausdrücklich ist auch den Gymnasien das Ziel der praktischen Sprechübung mit gesetzt. Der von der humanistischen Linie her überkommene und ziemlich unfruchtbare Weg der zusammenhängenden Vorträge statt der natürlichen dialogischen Sprechübung ist grundsätzlich verlassen.

b) Um den freien schriftlichen Gebrauch der Sprache wenigstens an Reallehranstalten anzubahnen, wird der — schon früher vorgeschriebene — Aufsatz der obersten Stufe allmählich vorbereitet durch Nachahmungen, Umgestaltungen, Inhaltsangaben, kurz kleinere freie Arbeiten schon in früheren Klassen. Ausdrücklich sind Briefe mit aufgenommen. An Oberrealschulen ist das technische Gebiet mit einzuschließen.

c) Durch die Lektüre, in der die Prosa und selbstverständlich die neuere Zeit durchaus überwiegen muß, und die sich auch auf Beschreibendes erstreckt, soll zugleich Bekanntschaft mit dem Leben, den Sitten, Gebräuchen, den wichtigsten Geistesbestrebungen der fremden Nationen gewonnen werden.

d) Zu diesen didaktischen Bestimmungen, die teils in den Lehr- oder Prüfungszielen und teils in den beigegebenen „methodischen Bemerkungen" enthalten sind, teils auch sich aus dem Zusammenhang verstehen, kommen nun als organisatorische Neuerungen von 1892 hinzu namentlich die Einführung (wahlfreien) englischen Unterrichts in den drei Oberklassen der Gymnasien, eine gewisse Verdichtung des französischen Unterrichts an den lateintreibenden Anstalten durch Zurückdrängen des Beginnes desselben nach Quarta (statt Quinta) mit erhöhter Stundenzahl in diesen und den nächsten Klassen.

2. Im Zusammenhang mit der durch die Schulkonferenz von 1890 erfolgten Klärung der Ziele steht es auch und kann darum hier angeführt werden, daß die Zahl derjenigen Lehranstalten, an denen die neueren Sprachen eine breitere Stellung einnehmen, und entsprechend die der Schüler, für welche die Erlernung dieser Sprachen einer der wichtigsten Faktoren ihrer Bildung ist, bekanntlich nicht unerheblich zugenommen hat (allerdings in den verschiedenen Teilen der Monarchie in sehr ungleichem Maße, in dem ganzen östlichen Teile bis jetzt verhältnismäßig wenig).

3. Zur Erhöhung der Sprachbeherrschung bei den Fachlehrern ist die Einrichtung von Ferienkursen erfolgt. Dieselben sind in Berlin regelmäßig in jedem Jahre (abwechselnd für die französische und die englische Sprache), außerdem mehr vereinzelt in Frankfurt a. M., Köln, Bonn, Göttingen, Marburg, und in anderer Form auch in Greifswald abgehalten worden. Meist nahmen etwa 40 Lehrer (aus mehreren Provinzen zusammen) an einem Kursus teil. Die regelmäßigsten Bestandteile der Kurse bildeten Vorträge von Franzosen und Engländern in ihrer Sprache, auch Deklamationen einschließend, und ihnen gegenüber Sprechübungen in verschiedenen, von Ausländern geleiteten Zirkeln. Doch traten daneben auch einerseits didaktische Anregungen und Verhandlungen, andererseits wissenschaftliche Vorträge.

4. Während früher der französische Unterricht an vielen Gymnasien durch Lehrer erteilt wurde, die eine eigentliche und genügende Fachausbildung dafür

nicht besaßen, ist namentlich seit Hinzufügung des Englischen, aber auch aus Anlaß der neuen Zielforderungen der Lehrpläne von 1892, auf die Gewinnung wirklicher Fachlehrer ernstlicher Bedacht genommen worden und immerhin an einer Anzahl von gymnasialen Lehranstalten eine entsprechende Änderung in der Zusammensetzung des Lehrerkollegiums erfolgt. Daß die mit größerer Freiheit in der Wahl ihrer Lehrer ausgestatteten Schulen städtischen Patronats in derselben Zeit sich thunlichst solche Fachlehrer sicherten, die einen längeren Aufenthalt im Auslande aufzuweisen hatten, kann hinzugefügt werden.

5. Um allmählich einer Anzahl von Lehrern einen derartigen längeren Besuch des Auslandes zu ermöglichen, wurde in dem staatlichen Etat ein jährlicher Betrag von 6000 ℳ angesetzt, aus welchem sechs bildungsfähigen Lehrern je ein Reisestipendium von 1000 ℳ für ein halbes Jahr bewilligt wird. Über die Verwendung dieser Zeit muß selbstverständlich in einem Bericht Rechenschaft abgelegt werden. Erhöhung des Betrages ist inzwischen erfolgt und steht noch weiter bevor.

6. Zu einem derartigen Studienaufenthalt im Auslande ist auch den Kandidaten des Faches durch die Bestimmung Anregung gegeben, daß ihnen (nach angemessener Ableistung des Seminarjahrs) ein solcher Aufenthalt von einem halben Jahre auf das Probejahr angerechnet werden kann.

7. Endlich verändert die neue Prüfungsordnung für das höhere Lehramt (vom 12. September 1898) die Studienziele der Neuphilologen einigermaßen in dem Sinne, daß neben dem geschichtlichen und theoretischen Studium die Sprachbeherrschung, die Kenntnis auch der neueren Litteratur und der fremdnationalen Kultur zu größerer Würdigung kommt. Für minder eingehende Kenntnisse auf dem Gebiet der geschichtlichen Entwicklung der Sprache kann — wie ausdrücklich bestimmt ist — eine besonders tüchtige Kenntnis der neueren Litteratur nebst hervorragender Beherrschung der gegenwärtigen Sprache ausgleichend eintreten.

B. Geistige Bewegung unter den Fachlehrern.

1. Wie schon vor dem Erlaß der neuen Lehrpläne (etwa seit 1882) unter den Fachlehrern die Frage der fruchtbarsten Methode lebhaft und namentlich auch litterarisch erörtert wurde, so ist die neue Normierung des Unterrichts durch die genannten Lehrpläne naturgemäß Anlaß geworden zu weiteren und noch lebhafteren methodischen Verhandlungen und Versuchen. In Broschüren und Aufsätzen, Fachkonferenzen und Vereinen sind die Fragen der Unterrichtsmethode mit größerem Eifer behandelt und namentlich auch die Einzelfragen ernstlicher erörtert worden, als wohl je zuvor. Im allgemeinen hat diejenige Strömung sehr an Stärke gewonnen, welche möglichste Lebendigkeit des Unterrichts und des zu erzielenden Könnens anstrebt, die früher einseitig vorwiegenden Übungen des Übersetzens und der grammatischen Erkenntnis mehr hinter den unmittelbaren Verkehr mit und in der Sprache zurücktreten lassen will, auch auf möglichste Korrektheit der Aussprache nebst Entwicklung der Hörfähigkeit großen Wert legt, wie dies letztere auch den Lehrplänen von 1892 entspricht.

2. Gleichzeitig ist eine Fülle von neuen Lehrmitteln geschaffen worden, alle bestimmt, den neuerdings gewonnenen Zielen auf irgend einer Linie zu dienen. So sind es denn statt systematischer Vokabularien und schematischer Phraseologien, statt möglichst gründlicher Sprachlehren, statt breit kommentierter Klassikerausgaben

oder auch klassischer Anthologien jetzt vielmehr vorwiegend praktische Lesebücher zur Einführung in den Wortschatz des wirklichen Lebens, theoretisch knapp gehaltene Lehrbücher mit vielseitigen Übungen, Lesestoffe aus der modernen, auch erzählenden, beschreibenden oder kulturgeschichtlichen Litteratur, die herausgegeben werden. Besondere Hilfsmittel von neuer Erfindung, wie Lauttafeln auf phonetischer Grundlage, Pläne und Bilder der Hauptstädte u. a., kommen hinzu.

3. Die rasch weitergeführte Entwicklung der Wissenschaft der Phonetik auf exakt physiologischer Grundlage hat auch den praktischen Aufgaben der Schule einen wertvollen Boden gegeben. Doch auch außerdem hat sich an den Universitäten immerhin eine gewisse Wandlung insofern vollzogen, als wenigstens ein Teil der Dozenten dem modernen Teile ihres Gebietes und den lebendigen Aufgaben des Unterrichts jetzt ein größeres Interesse entgegenbringt als ehedem und infolgedessen auch den Studierenden zu vielseitigerer Ausbildung behilflich sein will. Die Periode des bloßen Verweilens beim Altfranzösischen, Provenzalischen oder Angelsächsischen, bei historischer Grammatik und Texten der mittelalterlichen Periode ist wenigstens grundsätzlich überwunden.

4. Unter den Lehrern der Schulen selbst sind einzelne Persönlichkeiten von besonderem Talente und großer Begeisterung für die neuen Aufgaben des Sprachunterrichts hervorgetreten, deren didaktische Erfindungsgabe und deren technisches Vorbild für viele andere, die mit ihnen in Berührung kamen, fruchtbar geworden ist. Das gilt wohl am meisten von dem Direktor Walter von der Musterschule in Frankfurt a. M., der auch im Auslande als genialer Lehrer großes Ansehen genießt, wie denn überhaupt die methodische Bewegung sich gleichzeitig und fast gleichartig in den verschiedenen Ländern gebildet hat und die Bestrebungen draußen auf die im Inlande anregend zurückwirken.

5. An zahlreichen Orten sind Vereine neusprachlicher Lehrer zu gegenseitiger Förderung und Weiterbildung entstanden. Die oben erwähnten, amtlich eingerichteten Ferienkurse, welche ihrerseits immer nur kurze Zeit (10 bis 14 Tage) dauerten, haben teilweise Ergänzung gefunden. So werden in Berlin während des Winters regelmäßig wöchentlich Abendvorträge von Ausländern in der Aula des Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums gehalten. Anderswo finden ähnliche Vorträge in den neuphilologischen Vereinen statt. Endlich zeigen die alle zwei Jahre abgehaltenen „allgemeinen deutschen Neuphilologentage“, sowie auch die Thätigkeit der besonderen Sektionen auf der allgemeinen deutschen Philologenversammlung das gestiegene Interesse der Fachvertreter an ihren theoretischen und praktischen Aufgaben.

6. Die Zahl der Fälle, in welchen schon im Amte befindliche Lehrer sich zur Ergänzung ihres Könnens zu einem mehrwöchentlichen Aufenthalt ins Ausland begeben haben, hat sichtlich zugenommen.

C. Gebliebene Mängel und Unvollkommenheiten.

1. Die im Obigen erwähnte methodische Bewegung hat noch keineswegs zur Herrschaft gleichartiger, klarer Anschauungen geführt. Die Forderungen der „Reform“ im engeren Sinne stoßen noch auf eine starke konservative Opposition, die freilich nicht so häufig bestimmt formuliert und öffentlich vertreten wird, als sie thatsächlich in der Form der Passivität wirksam ist. Eine vermittelnde Richtung (wie sie übrigens grundsätzlich auch durch die amtlichen Lehrpläne ver-

treten wird) hat hier wie überall den Nachteil, keine rechte treibende Kraft zu üben, kommt auch wohl in Gefahr, über dem Streben nach Verbindung der verschiedenen Ziele überhaupt nichts Volles zu erreichen.

2. In der Produktion neuer Lehrmittel kann Überhastung nicht verkannt werden, wobei der geschäftliche Wettbewerb der Verleger naturgemäß sehr beteiligt ist. Diese Fülle ist für den Fachlehrer verwirrend, bereitet mancherlei methodische Unsicherheit und veranlaßt zu manchen pädagogischen Verfehlungen. Während gewisse Naturen jedem Neuen allzuleicht lauter Vorzüge abgewinnen, verlieren andere überhaupt die Bereitwilligkeit, sich um Neues zu kümmern. In der Auswahl der Lektüre ist eine besondere Unsicherheit eingetreten, und auch die langsam fortschreitende Arbeit eines seit Jahren thätigen großen Ausschusses zur Feststellung der zweifellos pädagogisch wie sachlich geeigneten Schriftwerke dürfte die Meinungsverschiedenheiten und offenen Fragen nicht endgültig beseitigen.

3. Das Anstreben einer praktischen Sprachbeherrschung neben oder auch vor und über einem theoretischen Verständnis ergiebt naturgemäß die Gefahr einer bloßen äußeren Abrichtung, eines geistlosen Betriebs, einer nicht wirklich bildenden Einwirkung, und diese Gefahr wird nur überwunden durch Lehrer, die eben überhaupt Geist haben, oder andernfalls nur durch eine allmählich sich verbreitende Nachahmung solcher überlegenen und erfinderischen Persönlichkeiten. Ein ziemlich mechanischer Betrieb hat sich denn auch thatsächlich nicht selten eingestellt und hat dem Vertrauen auf den Wert der neuen Unterrichtstendenzen nur schädlich werden können.

4. Aber auch abgesehen von dieser formalen oder psychologischen Schwierigkeit ist durch die sich so unscheinbar darstellende Aufgabe praktischer Sprachübung, mit der doch theoretische Klarheit verbunden bleiben soll, und durch das Ziel der Einführung in das so vielverzweigte fremdnationale Kulturleben ein Gesamtziel von so außerordentlichem Umfang und so großer Schwierigkeit gegeben, daß eine meist nur sehr lückenhafte oder nur primitive Verwirklichung nicht Wunder nehmen kann.

5. Dabei leidet die ungewöhnliche Elastizität, deren die Fachlehrer bedürfen, sofern sie überhaupt vorhanden ist, unter dem Druck der hier besonders aufreibenden und im allgemeinen viel zu umfassenden Amtsarbeit. Auch die guten Lehrer können kaum der Gefahr entgehen, von der erreichten Höhe ihres Könnens in der Schulsphäre mit ihrer unaufhörlichen Mühsal und der ewigen Stümperei der Schüler abwärts zu sinken, wie ja auch rein körperlich ein ansehnlicher Bruchteil dieser Lehrer sich aufreibt oder doch Schaden nimmt. Und wenn immerhin oben der häufiger gewordenen freiwilligen Reisen ins Ausland zur Auffrischung des Könnens gedacht wurde, so haben doch verhältnismäßig immer nur wenigen ihre Verhältnisse dies ermöglicht.

6. Indessen auch durch die Schulverwaltung selbst hat die wünschenswerte Weiterentwicklung des Unterrichts Hemmungen in mehr als einem Sinne erfahren. Zur Ableistung des Seminarjahres sind die Kandidaten keineswegs immer solchen Anstalten überwiesen worden, an welchen ihnen eine wertvolle fachliche Einführung zu teil werden konnte (was freilich auch nicht immer möglich gewesen wäre). Außerdem haben offenbar manche Direktoren und wohl auch Provinzialschulräte die Durchführung freierer Versuche aus methodischer Ängstlichkeit erschwert oder verwehrt. Endlich enthalten auch die amtlichen Bestimmungen einiges Unfertige oder Verfehlte, dessen Beseitigung bis jetzt vergeblich erhofft wurde.

So ist als Prüfungsleistung für Gymnasien eine schriftliche Übersetzung aus dem Französischen angesetzt, während der gesamte Unterricht vor allem auf eine gewisse mündliche Sprachbeherrschung gerichtet sein soll. Nunmehr nötigt die Prüfungsforderung, die ohnehin so kärgliche Zeit großenteils auf Vorübungen zu verwenden, denen bildender Wert kaum innewohnt. Ähnliche Kritik fordern einige andere Punkte der Bestimmungen heraus.

7. Die Besetzung sämtlicher Lehrerstellen für die neueren Sprachen mit wirklichen Fachleuten ist noch keineswegs an allen Schulen durchgeführt.

8. Trotz der oben erwähnten günstigeren Organisation des Universitätsunterrichts stellen sich der wirklich zulänglichen Ausbildung der Studierenden der neueren Sprachen andauernd beträchtliche Hindernisse entgegen. Die von der höheren Schule mitgebrachten Vorkenntnisse reichen oft für den Beginn des wirklichen Studiums nicht aus. Das Englische z. B. hier überhaupt erst beginnen zu müssen (was der Fall der meisten Gymnasial-Abiturienten ist), oder eine verkehrte Gewöhnung für die Aussprache mitzubringen (was noch immer sehr häufig vorkommt), das und anderes bedeutet namentlich deshalb einen so mißlichen Zustand, weil der Gesamtumfang des neusprachlichen Studiengebiets (bei der langen und verwickelten Geschichte dieser Sprachen, dem ungeheuren Wortschatz, den überaus reichen Litteraturen) ohnehin nur unter günstigen Vorbedingungen Erfolg gestattet. Die geschickte Verteilung von Zeit und Kraft an alle einzelnen Zweige kann schwer erwartet werden bei Studierenden, die weder durch Studienpläne noch durch eine feste Überlieferung geleitet werden; über der geistig anregenden theoretischen Seite verabsäumen sie leicht die praktische der unablässigen Übung; nicht selten nimmt die Doktorarbeit die gesamte Kraft des Studierenden ein volles Jahr lang gefangen. Sehr zahlreichen Einzelnen wird Frische und Beweglichkeit benommen durch die Notwendigkeit, nebenbei ihren Unterhalt zu erwerben.

9. Unmöglich kann auch der regelmäßige Universitätsunterricht nach allen Seiten zugleich das Wünschenswerte bieten, so lange diese großen Gesamtgebiete (das Romanische bezw. das Englische) nur höchstens durch je einen Lehrstuhl vertreten sind und eine größere Zahl von Privatdozenten sich angesichts der so überaus ungünstigen Aussichten nicht bilden kann. Auch genügt das System der Lektoren — so wie es in ganz anderen Zeiten und Verhältnissen entstanden ist — gegenwärtig nicht entfernt mehr den praktischen Bedürfnissen der Studierenden.

II. Die wünschenswerten weiteren Maßnahmen.

Im Vorhergehenden ist an mehreren Punkten schon angedeutet, was von weiteren Maßnahmen zur Hebung der neusprachlichen Ausbildung ins Auge zu fassen sei. Diese Punkte sind jedoch zum Teil nur von untergeordneter Art, und wenn die zeitgemäßen Ziele wirklich erreicht werden sollen, so müssen weitergehende Vorschläge angeschlossen werden.

1\. a) Was die höheren Schulen betrifft, so bedarf zunächst die geltende Prüfungsordnung der oben unter I, C, 6 angedeuteten Änderung ihrer Bestimmungen über die Reifeprüfung am Gymnasium, wo eine mündliche Prüfung im Französischen viel richtiger wäre als eine schriftliche Übersetzung in die Muttersprache (die namentlich bei der Gestattung eines Wörterbuchs und reichlicher Zeit gar keinen Erweis des Könnens in der fremden Sprache

bedeutet). Ob auch an einigen anderen Punkten die einzelnen Bestimmungen der Lehrpläne und der Prüfungsordnung zu revidieren wären, würde einer Spezialberatung vorzubehalten sein. In Betracht käme z. B. die Zulassung einer kleinen freien Arbeit in der Abschlußprüfung statt einer Übersetzung.

b) Jedenfalls aber sollte die Handhabung der Verordnungen nicht mit Engherzigkeit erfolgen. Denjenigen Fachlehrern, welche, von Eifer für ihre Sache erfüllt, auf neuen Wegen unter großer Selbstaufopferung vollere Ergebnisse erstreben, sollte möglichste Freiheit der Bewegung gelassen werden, denn erst die durchgeführten Versuche können ergeben, welche Linie für die Zukunft zur schätzbarsten Norm werden kann; durch bloßen Meinungskampf wird kein Ergebnis gewonnen und durch Zurückdrängen und Unterdrücken freierer Versuche kein gesundes.

c) Während es für jetzt ganz ausgeschlossen bleiben muß, das Englische am Gymnasium etwa zum Pflichtfach zu machen, kann doch zur festeren Einfügung dieser Sprache in den Bildungsplan wohl noch etliches geschehen. Jedenfalls muß es als ein unerfreulicher Zustand betrachtet werden, wenn an gewissen Gymnasien die freiwillige Teilnahme am Englischen verschwindend geblieben ist, und es bedürfte hier der rechten Anregung und Aufklärung. (Sollte eines Tages das Griechische zu einem wahlfreien Fache werden, so müßten natürlich dem zum Ersatz bestimmten Englischen sehr ernstliche Lehrziele gestellt werden.)

d) Der Ersatz der noch vorhandenen nicht fachlich ausgebildeten Lehrer für die neueren Sprachen durch Fachleute muß mit allem Ernste durchgeführt werden. Sofern der Zudrang zu diesem Fache sich nicht von selbst hinlänglich hebt, bedarf es besonderer Mittel, um dazu stärker anzuregen (worüber weiter unten zu reden ist).

e) Die Anrechnung eines vollständig im Auslande verbrachten Jahres für das Probejahr (nicht bloß eines Semesters für die Hälfte desselben) sollte bei allen denjenigen Kandidaten Regel sein, die im Seminarjahr sich pädagogisch hinlänglich bewährt haben, was doch sehr oft ausgesprochen werden kann. Ob während dieses Jahres geradezu auch eine unterrichtliche Thätigkeit im Auslande bezw. der Nachweis darüber gefordert werden soll, sei dahingestellt.

f) Die Lehrer-Fortbildungskurse (die übrigens keineswegs schlechthin Ferienkurse zu sein brauchten, da die sehr angestrengten Lehrer in den Ferien vielmehr Erholung brauchen als neue, konzentrierte Anstrengung) lassen sich nicht bloß vermehren, sondern auch noch nützlicher ausgestalten, und es bedürfte hierzu nur der Erhöhung der aufzuwendenden Geldmittel um einen mäßigen Betrag.

Als Ergänzung dieser Einrichtung könnten wenigstens an größeren Orten mit mehreren höheren Schulen fortlaufende Serien von Ausländervorträgen ins Leben gerufen werden und damit auch offiziell eingerichtete Gelegenheit zu sprachlicher Übung sich verbinden, so daß also neben die rasch vorübergehenden eine Art von Dauerkursen träte.

g) Die Höhe der für Lehrer behufs halbjährigen Besuchs des Auslandes bestimmten Stipendiensummen bedarf einer bedeutenden Steigerung bezw. Vervielfältigung. Die praktische Bedeutung dieser Sache in ihrem

seitherigen Maße ist verschwindend. Das Ausland ist unvergleichlich freigebiger, es entsendet mit ganz anderen Summen eine viel größere Anzahl von angehenden Lehrkräften. Die auf diese Weise z. B. in Frankreich neuerdings gemachten Fortschritte im Können der Nachbarsprachen sind viel größer als bei uns, die wir uns um einer unwesentlichen Ersparnis willen von mehreren Seiten haben überflügeln lassen. — Daß den zu solchen Auslandsreisen bestimmten Lehrern vielfach sogar die Entschädigung ihres Stellvertreters zugemutet wurde, mußte besonderen Anstoß erregen. Wenn im Gegensatz dazu dem Sprachlehrer etwa alle fünf Jahre das Recht auf einen solchen Reiseurlaub zuerkannt würde, so folgten wir auch darin nur einem durch das Ausland gegebenen Beispiel.

h) Einer durchgehenden Entlastung in ihrer Arbeit bedürfen die Lehrer der neueren Sprachen überhaupt. Wenn eine solche für alle Lehrer der höheren Schulen sich als wünschenswert mehr und mehr herausstellt, und zwar nicht bloß im Interesse billiger Lebensschonung, sondern auch der zu erhaltenden Frische und wirklich bildender Einwirkung, so ist die Mühsal der neusprachlichen Lehrer (mit der beständigen Korrektur der Aussprache, Leitung von Sprechübungen, Lebendigkeit des ganzen Betriebs, Knappheit der Stunden, Menge der zu korrigierenden Schülerarbeiten) eine besonders große. Zu der Herabsetzung ihrer Stundenzahl (auf 18 bis 16) wäre freilich erforderlich, daß entsprechend mehr Lehrkräfte zur Verfügung ständen, weshalb wiederum der begünstigenden Maßnahmen zu gedenken wäre (wie oben zu 4).

i) Zur Förderung der Sache könnte auch die Heranziehung von Ausländern als Sprachlehrer an unsern höheren Schulen in Betracht kommen. Man brauchte sich heutzutage nicht mehr, wie ehedem, mit Sprachmeistern ohne allgemeine wissenschaftliche Bildung und ohne pädagogische Fähigkeit zu begnügen; eine der deutschen nahe kommende Berufsvorbildung ist jetzt auch im Auslande wohl zu finden. Aber freilich, daß Ausländer die gleiche Sicherheit und Hingabe auch den kleinen Aufgaben dieses Unterrichts gegenüber beweisen würden wie die guten unter unsern Lehrern, daß sie immer recht zu den Schülern herabsteigen und sie in festem Stufengang emporheben würden, bleibt doch zweifelhaft; und so wäre auch ein harmonisches Zusammenwirken mit unsern Lehrern keineswegs sicher. Die Art, wie man von Ausländern Nutzen ziehen könnte, wäre also wohl eine etwas andere. Es könnte etwa in jeder größeren Stadt mit verschiedenen Schulen eine solche Persönlichkeit verwendet werden, um einen Mittelpunkt für die Weiterbildung der Fachlehrer zu bilden (vergl. die obigen „Dauerkurse"), oder auch um die Sprechübungen vorgerückter Schülergruppen zu leiten, oder beides zugleich. Daher wäre denn auch die Anstellung an einer Schule, doch mit Verwendung zugleich an anderen, thunlich. Jedenfalls wäre die häufige Berührung der Lehrer mit einer solchen lebendigen Norm und Vertretung des fremden Lebenskreises sehr schätzbar.

2. Auch für die Universitäten ergiebt sich das zu Fordernde oder zu Wünschende schon wesentlich aus dem oben Vermißten.

a. Wenn gegen die Aufstellung von Studienplänen in den Kreisen der akademischen Lehrer vielfach eine starke Abneigung noch besteht, und wenn auch der wirklichen Innehaltung eines vorgeschlagenen Studienganges äußere und

persönliche Hemmnisse oft sich entgegenstellen werden, so könnten immerhin doch Versuche solcher Aufstellung bei uns in Preußen ebensowohl gemacht werden, wie das in anderen deutschen Staaten geschehen ist. Selbstverständlich hätte es sich nur um den Zweck der Beratung und Orientierung zu handeln, nicht um Vorschrift. — Die — gelegentlich von dieser oder jener Seite angeregte — Verlegung der Promotion in die Zeit nach dem Staatsexamen empfiehlt sich bei Erwägung aller Verhältnisse jedenfalls als obligatorisch nicht; in dieser Beziehung muß Freiheit bleiben und nur persönlicher Rat kann in jenem Sinne geeignetenfalls erteilt werden. — Auch der Vorschlag eines praktischen Examens der Studierenden etwa nach dem 4. Semester hat zu viel Bedenken gegen sich. — Noch weniger wären Maßnahmen zu erstreben, um den nach ihrer gesamten persönlichen Ausstattung, ihrer Vorbildung und ihren Verhältnissen nicht recht geeignet Scheinenden den Eintritt zu erschweren; wenn dies im Interesse eines wirklich guten Fachlehrerstandes wünschenswert heißen könnte, so verbietet doch schon der bestehende Mangel an Lehrkräften alle Rigorosität. Die Vorhandenen zu stützen, zu fördern und zu heben muß das Bestreben sein.

b) Dazu bedarf es vor allem reichlicher Stipendien — Stipendien für Studenten neben den oben erwähnten für Lehrer —, um schon für die akademische Zeit den Besuch des Auslandes zu ermöglichen. Da junge Männer in diesem Lebensstadium noch mit bescheidenen Mitteln auskommen müssen, so ließe sich eine ansehnliche Zahl solcher Reisestipendien von etwa je 300 bis 450 ℳ ohne zu große staatliche Opfer gewähren.

c) In Frage kommt hier übrigens, ob die Studierenden besser geradezu einige ihrer Semester an ausländischen Universitäten zubringen sollen oder ob es für sie wichtiger ist, ihre wissenschaftlichen Studien zusammenhängend daheim zu machen und sich auf die Benutzung der ja reichlich langen Ferien zum Besuch des Auslandes zu beschränken, womit dann die Benutzung eines oder des anderen der Kurse in Genf, Lausanne, Grenoble, Edinburg u. s. w. zu verbinden wäre. Für gewisse Individuen wird der eine Weg empfehlenswerter sein und für andere der andere.

Jedenfalls ist somit schon die Anschauung abgelehnt, daß man geradezu einige draußen verbrachte akademische Semester obligatorisch machen solle. Da die Verhältnisse der Studenten dies meist nicht erlauben (sie haben sich zum großen Teil durch Privatstunden zu erhalten, und auch abgesehen davon wird der Aufenthalt draußen immer viel kostspieliger für sie), so würde es nur von der Ergreifung dieses Faches abschrecken, was wir nicht im mindesten wünschen können. Außerdem können auch gewisse Gefahren für die echte Bildung der Persönlichkeiten nicht verkannt werden.

d) Eine allmähliche Vermehrung der Lehrstühle an unsern Universitäten muß namentlich in dem Sinne ins Auge gefaßt werden, daß das Nebeneinander verschiedener Dozenten die Studierenden vor Einseitigkeit der Zielsetzung und der Ausbildung sichert, ihnen eine möglichst vielseitige Anregung und Gelegenheit zum Eindringen in das Gesamtgebiet gewährt (wobei freilich die Gefahr einer um so größeren Spezialisierung ausdrücklich abgewehrt werden muß). Fürs erste aber gilt es ja überhaupt noch, auch nur auf allen Universitäten selbständige ordentliche Professuren für jede der beiden Haupt-

sprachen zu schaffen und daneben außerordentliche wenigstens an den besuchtesten Universitäten, ein Zustand, von dem wir zur Zeit noch immer entfernt sind

e) Bei der Vermehrung würde dann erster Gesichtspunkt sein, daß die mehr litterarhistorische Seite gegenüber der sprachtheoretischen und sprachgeschichtlichen, die neuere Sprache gegenüber den älteren Sprachstufen, auch die kulturhistorische gegenüber der rein sprachlich-philologischen Seite zur Selbständigkeit gelange. Die rechte Besetzung solcher neuen Lehrstühle wäre freilich zunächst keine einfache Frage. Ausländer würden die vollere Beherrschung der gegenwärtigen Sprache, die reichere Vortragskunst, auch die reichlichere Anschauung ihrer nationalen Verhältnisse mitbringen und in allem Formalen zuverlässiger vorbildlich werden. Andererseits wird sich bei ihnen nicht oft wirkliche wissenschaftliche Tüchtigkeit nebst den nötigen Lehrereigenschaften mit der Bereitwilligkeit, in den diesseitigen Dienst zu treten, zusammenfinden. Minderwertige Größen aber unsern ausgezeichneten Gelehrten zur Seite zu stellen oder gar diese durch jene irgendwie in Schatten stellen zu wollen, wäre höchst verkehrt. Auch würde die Berufung von Ausländern unsere angehenden jungen Fachvertreter noch mehr abhalten, nach der akademischen Laufbahn zu streben, während wir inländische Dozenten doch in keinem Falle entbehren könnten. So kann denn also im Prinzip die Heranziehung des einen oder andern wirklich geeigneten Ausländers nicht zurückgewiesen, aber auf eine allgemeinere oder regelmäßige Verwendung derselben nicht wohl Bedacht genommen werden.

f) Dagegen bedarf und verträgt das System der Lektoren (wie schon oben angedeutet) eine Ausgestaltung, die es weit fruchtbarer werden läßt. Nicht bloß ist das Einkommen der einzelnen nicht unwesentlich zu erhöhen, damit wirklich tüchtige junge Männer sich für eine nicht zu kurze Zeit zur Verfügung stellen, sondern es müßte auch die Zahl der Lektoren an den einzelnen Anstalten vermehrt werden, damit die den Studierenden unentbehrlichen reichlichen und mannigfaltigen Übungen wirklich durch sie geleitet werden können. Ihnen eine etwas freiere Stellung gegenüber den das Fach vertretenden Professoren zu geben, wäre wohl ebenfalls angängig und vorteilhaft.

g) Im Zusammenhang damit steht aber, daß die jetzt bestehenden neusprachlichen Seminare hinlänglich ergänzt und vermehrt werden, so daß darin nicht bloß den wissenschaftlichen Aufgaben, sondern auch den technischen gedient werden kann. — Indessen selbst abgesehen hiervon ist eine vollständigere Ausstattung der Seminare Erfordernis. Gegenwärtig ist der äußere Zustand derselben an den meisten inländischen Universitäten ein kümmerlicher, die Fachbibliotheken haben bei ganz geringen Jahresbeträgen unzulänglichen Bestand, und die Aufwendungen für die neuphilologische Abteilung der großen Bibliotheken stehen vielfach hinter denjenigen für das altsprachliche Fach in einer kaum verständlichen Weise zurück.

h) Die mitunter in Vorschlag gebrachte Errichtung bestimmter Studienhäuser im Auslande (z. B. in Genf) oder auch im Inlande (z. B. in Berlin) mit Anstellung von Ausländern, mit entsprechender Verkehrssprache und den möglichen Übungen hat immer das Bedenken gegen sich, daß die Mehrheit der dort verkehrenden deutschen Studenten sich gegenseitig an dem rechten Einleben in die fremde Sprachsphäre hindern wird. Unterbringung der ein-

zelnen in gebildeten ausländischen Familien bleibt demgemäß das bessere. Mit der Feststellung und Bekanntgebung solcher Adressen ist bereits jetzt ein neuphilologischer Ausschuß beschäftigt; vielleicht könnte auch auf mehr amtlichem Wege hierin etwas geschehen.

i) Als das eingreifendste und gewichtigste Mittel zur Förderung der meisten der oben berührten Zwecke wäre die Einrichtung eines großen Centralinstituts für die Aneignung der hier in Betracht kommenden Sprachen als Gegenstück zum orientalischen Seminar zu bezeichnen, wie dieses Institut denn auch etwa den Namen abendländisches Seminar tragen könnte. Hier könnten unter vollkommen fachkundiger Oberleitung und mit Verwendung einer genügenden Anzahl von Lektoren Vorträge und Übungen aller Art das ganze Jahr hindurch stattfinden, zu dem Sprachlichen das Kulturhistorische u. s. w. treten, und wenn der Studierende ein nicht unerhebliches Maß seiner Zeit dieser Art von Schulung widmete, so wäre diese für den Studienzweck nichts weniger als verloren. Es könnten neben ordentlichen Mitgliedern außerordentliche zugelassen werden, neben der eigentlichen Tagesarbeit Abendkurse eingerichtet werden, neben das Schulmäßige auch das Gesellige treten, wie die gemeinsame Darstellung fremdsprachlicher Theaterstücke nur eins der vielen möglichen Mittel wäre. Es könnten sich hier auch Nichtstudierende (in sorgfältiger Auswahl) anschließen und das Institut zugleich angehenden jungen Beamten verschiedener Zweige (Verwaltung, Bank, Post ꝛc.) und Offizieren dienstbar werden. Dabei wären die bei uns weilenden ausländischen Studenten oder jungen Lehrer heranzuziehen, was wohl meist gegen eine mäßige Entschädigung zu erreichen wäre, und dieser ganze persönliche Verkehr würde nach mehr als einer Seite wertvoll wirken. Selbstverständlich könnte das Institut nicht den Besuch des Auslandes selbst überflüssig machen; aber es würde zugleich leicht ein Centrum für die Organisation der Auslandsreisen werden. Vielleicht ließe sich diplomatisch eine Art von Austausch von Studierenden in der Weise bewirken, daß den Inländern drüben und den Ausländern bei uns entsprechende Vergünstigungen gewährt würden.

Übrigens könnten wohl auch schon vor der wirklichen Errichtung eines so vollständigen Instituts die diesem zugedachten Aufgaben wenigstens teilweise übernommen werden in der Form von wohlorganisierten, regelmäßigen und fortlaufenden Kursen, also durch eine möglichst reichliche Ausgestaltung dessen, was oben in diesem Sinne vorgeschlagen ist. Neben die Institution in der Hauptstadt könnte das Gleichartige in einfacheren Proportionen in verschiedenen andern Kulturcentren des Landes sich wiederholen.

k) Was die nach der Fragestellung des Themas „an sonstigen Hochschulen“ zu treffenden Einrichtungen angeht, so ist hier sogleich zu bemerken, daß das soeben geschilderte Centralinstitut selbst als eine Art von Hochschule angesehen werden könnte. Jedenfalls würde es auch Mitgliedern sonstiger Hochschulen, welche Ausbildung in neueren Sprachen suchen, die wünschenswerte Gelegenheit bieten. Daß für die Techniker der verschiedenen Zweige eine derartige Gelegenheit gegenwärtig immer bedeutungsvoller wird, ergiebt die natürliche und thatsächliche Internationalität dieser Fächer. Freilich scheint die Fülle der Anforderungen, welche die unmittelbaren Fachstudien an diese jungen Männer stellen, zu freieren persönlichen Studien ihnen nicht leicht Raum zu lassen, und

in den Programmen der Technischen Hochschulen figuriert denn auch die Vervollkommnung in den lebenden Sprachen nur an sehr bescheidener Stelle. Daß jeder Techniker von höherer Bildung die Litteratur seines Faches in der englischen und französischen Sprache verfolgen könne, ist die selbstverständlichste Forderung; eine gewisse Geübtheit in den Sprachen von den vorher besuchten Schulen mitzubringen, wird ihm hoffentlich in Zukunft eher als bisher möglich werden. Zur Lektüre fachwissenschaftlicher Werke in den fremden Sprachen werden wohl schon jetzt die Bibliotheken dieser Anstalten die Gelegenheit bieten.

Wenn übrigens in der nächsten Zeit ein konkretes Bedürfnis der Gegenwart, die Errichtung von Handelshochschulen, als solches nicht bloß zu theoretischer Anerkennung, sondern zu praktischer Verwirklichung käme, so wäre auch bei diesen wiederum die vollere Ausbildung in den lebenden Sprachen eine selbstverständliche Hauptsache, und wiederum könnte man daran denken, daß das vorgenannte Centralinstitut einer solchen Handelsakademie einen Teil ihrer Arbeit abnähme oder erleichterte.

3. Kenntnis lebender Sprachen als Vorbedingung für die Anstellung bestimmter Beamtenkategorien. Seit lange haben im Auslande Deutsche in großer Zahl sichere Lebensstellungen und erfolgreiche Thätigkeit gefunden, nicht ohne Beherrschung der betreffenden Landessprachen. Ebenso hat man in Deutschland eine allseitige Kenntnis ausländischen Volkstums mit mehr Ernst und Erfolg angestrebt, als bei vielen anderen Nationen üblich, wiederum nicht ohne reichliche Beschäftigung mit den betreffenden Sprachen und Litteraturen. Gleichwohl ist wirkliche Geübtheit in fremden Sprachen bei uns gegenwärtig doch wesentlich auf bestimmte Kreise (kaufmännische und aristokratische) beschränkt. Am bestimmtesten wird das Bedürfnis zur Zeit — außer bei den Anwärtern der diplomatischen und der Konsulats-Laufbahn — bei den Offizieren empfunden. Auch scheint es nicht begründet, etwa noch anderen Beamtenkategorieen den Nachweis derartiger Fertigkeit bestimmt aufzuerlegen. Für die Verwaltungsbeamten, um die es sich wesentlich handeln wird, mag ein allgemeines, objektives Bedürfnis nicht nachzuweisen sein. Gleichwohl ist kein Zweifel, daß Sprachfertigkeit vielen von ihnen auch eine Erweiterung ihres gesamten Gesichtskreises ermöglichen würde, die ihrer Amtsverwaltung nur zu gute kommen könnte. An einen derartigen Nachweis also Vergünstigungen zu knüpfen, dürfte sich von selbst empfehlen. Ungefähr in diesem Sinne würde es indessen schon wirken, wenn solchen Abiturienten, die statt der vollständigen humanistischen Bildung eine weitergehende modernsprachliche aufweisen, jene Laufbahn geöffnet würde, wofür sich bekanntlich seit geraumer Zeit Stimmen genug erhoben haben.

Schlußbemerkungen.

Eine besondere Veranlassung, die Hebung neusprachlicher Kenntnisse durch planvolle, öffentliche Maßnahmen zu erstreben, liegt zur Zeit darin, daß man nicht mehr erwarten kann, es würden junge Philologen sich auf eine Reihe von Jahren im Auslande Stellungen suchen, um dann erst später, aber mit um so vollerem Können und entsprechend größeren Ansprüchen, an diesseitige Schulen zurückzukehren. Seit die Laufbahn der höheren Lehrer durch Normaletat und alles dazu Gehörige fest geregelt ist, kann niemand daran denken, einige

Jahre oder gar mehrere Jahre später seine eigentliche Laufbahn beginnen zu wollen. Es gilt deshalb jetzt, einmal: so viele als möglich mit Geldhilfe ins Ausland zu senden, und zweitens: durch wohleingerichtete Institute im Inlande eine möglichst reichlichere Berührung mit der ausländischen Geistessphäre zu ermöglichen. Daher die beiden Hauptmittel: Auslandsstipendien und neusprachliches Centralinstitut (nebst Filialen).*)

Im übrigen wird es schwerlich gelingen, den Wert einer weitergeführten Kenntnis lebender Sprachen auf dem Wege der Demonstration zwingend darzuthun. Er muß auf Grund persönlicher Erfahrungen und erweiterter Beobachtung sich fühlbar machen. In dem Maße, wie man ihn würdigt, wird man die obigen Maßnahmen als gerechtfertigt ansehen oder als entbehrlich abweisen. Betont aber sei nochmals, daß alles Vorgeschlagene zusammengenommen keine bedeutenden finanziellen Opfer erfordern würde, verglichen mit den Aufwendungen, die für andere große Kulturzwecke regelmäßig und unbedenklich bewilligt werden, und verglichen auch mit dem Gewinn, den diese mäßigen Opfer für die Tüchtigmachung unseres nachwachsenden Geschlechts zu den Lebens- und Kulturaufgaben der nächsten Zukunft bringen würden.

2.

Dr. Vogel,

Provinzial-Schulrat in Berlin.

In einer Besprechung, zu welcher ich von dem Herrn Ministerialdirektor Prof. Dr. Althoff nach dem Ministerium eingeladen worden war, wurde mir von demselben der Auftrag zu teil, über den in der Überschrift bezeichneten wichtigen Gegenstand mich gutachtlich zu äußern. Der Herr Ministerialdirektor stellte aber dies Thema nicht nur im allgemeinen auf, sondern diktierte mir zugleich eine Reihe ganz bestimmter Fragen, die dasselbe näher zu umgrenzen geeignet schienen. Außerdem sollte ich zunächst hauptsächlich das Französische in Betracht ziehen. Diesem Auftrage gemäß will ich im folgenden versuchen, zu diesen einzelnen Fragen Stellung zu nehmen.

I.

Empfiehlt sich für unsere Universitäten die Anstellung von Lehrern aus den betreffenden Ländern und sind demgemäß Lehrstühle an Ausländer zu vergeben?

Die Beantwortung dieser nicht ganz leichten Frage ist, wie ich glaube, von der Erledigung einer Vorfrage abhängig. Sind nämlich überhaupt — so möchte ich diese Vorfrage formulieren — neue Lehrstühle für das Französische (und Englische) an den Universitäten zu errichten oder reichen die vorhandenen Professuren für das Bedürfnis zu? Die Entscheidung hierüber wird verschieden ausfallen je nach den Anschauungen, die man sich über die beste Art der Vorbildung für unsere jungen Neuphilologen gebildet hat. Wer der Überzeugung ist, daß es für die Ausbildung derselben vor allem auf eine tüchtige philologische, d. h. grammatisch-

*) Voraussichtlich würde ein freigebigeres Verfahren des Staates auch die vornehmeren Kommunen anregen, feste Stipendien dieser Art in ihren Etat aufzunehmen.

historische Schulung ankommt, und daß gegenüber dieser streng wissenschaftlichen Durchbildung alles übrige — wie das Eindringen in die neuere Litteratur, die volle Beherrschung der Sprache, das Verständnis des fremden Volkslebens und Volksgeistes — nur untergeordnete Bedeutung zu beanspruchen habe, wer dieser Überzeugung huldigt, wird schwerlich nach neuen Lehrkräften Verlangen tragen. Ganz entgegengesetzt wird derjenige urteilen, der mit mir die Ansicht vertritt, daß eine gründliche historisch-kritische Schulung zwar ein sehr wesentliches Moment der Vorbildung ist, daß hierüber aber die Einführung in das Geistesleben des fremden Volkes und die Fertigkeit in dem mündlichen wie schriftlichen Gebrauch der fremden Sprache nicht über Gebühr vernachlässigt werden sollte. Mit aller Schärfe möchte ich also betonen, daß ich keineswegs ein Verächter der streng wissenschaftlichen Durchbildung unserer jungen Philologen bin. Daß dieselben wenigstens auf einem der beiden Gebiete — im Französischen oder Englischen — wissenschaftlich arbeiten lernen, halte ich für durchaus notwendig. Ich würde es für ein Herabsinken von unserer wissenschaftlichen Höhe halten, wenn wir diese Position aufgeben wollten. Die moderne Philologie geschaffen zu haben, ist und bleibt auch ein Ruhmestitel gerade unserer deutschen Wissenschaft. Hier ist also gleichsam Fleisch von unserem Fleisch, Bein von unserem Bein! Ich würde daher fast meinen, gegen unsere nationale Ehre zu verstoßen, wenn ich gerade diesem wissenschaftlichen Ziele Abbruch thun wollte! Trotz aller Hochschätzung der Wissenschaft müssen wir aber doch daran festhalten, daß uns die Universität nicht nur tüchtige Philologen, sondern auch tüchtig vorgebildete Lehrer liefern soll, ganz ebenso wie sie auch praktische Ärzte und Richter und nicht nur Professoren der Anatomie und des römischen Rechtes auszubilden hat. Was auf diesen Gebieten möglich ist, muß auch bei jenem erreichbar sein! Daß dies leider bis jetzt aber nicht der Fall ist, daß vielmehr die historisch-kritische Schulung zu einseitig bevorzugt wird, das ist leider eine ganz unbestreitbare Thatsache! Unsere jungen Lehrer sind daher auch für die Anforderungen ihres Berufes nicht gehörig zugerüstet! Wenn es in Prima gilt, nicht nur die modernen Schriftsteller zu erklären, sondern auch französische Aufsätze schreiben zu lassen, dann geraten sie zumeist in die größte Bedrängnis! Und wenn sie gar — wie es die neuen Lehrpläne mit vollem Rechte verlangen — die Schüler in den Gebrauch der lebenden Sprache einführen und eine gewisse Geübtheit darin erzielen sollen, dann zeigt sich erst recht, daß sie für diese Aufgabe durchaus nicht hinlänglich vorbereitet sind. In diesem Punkte stellen daher auch die neuen Lehrpläne bis jetzt nur einen Wechsel auf Sicht aus! Wir — nämlich wir Schulmänner, die wir die Not aus vielfacher Erfahrung her kennen — wir müssen also verlangen, daß unsere jungen Lehrer besser als bisher in die neuere Litteratur eingeführt, mit dem Geistesleben der modernen Kulturvölker eingehender vertraut gemacht, in das ganze fremde Volkstum tiefer eingesenkt werden. Und dieses Ziel darf nicht länger als etwas bloß Nebensächliches — gleichsam als Ziel zweiter Güte — gelten, sondern es ist als völlig ebenbürtig mit jenem ersten Ziele zu behandeln. Das Aufschließen des geistigen Gehaltes der modernen Werke, das Eindringen in die innerste Eigenart, das innerste Denken und Empfinden der Schriftsteller, die richtige Auffassung und Würdigung des künstlerischen Gehaltes ihrer Schöpfungen, das Verständnis für die großen, die einzelnen Zeitepochen bewegenden Ideen — das alles erfordert einen gewaltigen Aufwand an geistiger Energie, eine völlige Hingebung des Gemütes, ein stetes Anspornen aller seelischen Kräfte! Die hierdurch erzielte geistige Schulung steht daher auch an wirklichem

Gehalt hinter jener rein gelehrten, kritischen, häufig aber den bloßen Verstand viel zu einseitig beanspruchenden Thätigkeit keineswegs nach. Auch hier handelt es sich — das müssen wir feststellen — um eine eminent wissenschaftliche Thätigkeit, die planvoll, systematisch betrieben sein will! Wenn man in gelehrten Kreisen den Titel: „Wissenschaftlich“ gern ausschließlich für die kritisch-historische Richtung beansprucht und dafür gleichsam mit Beschlag belegt, so ist das eben zurückzuweisen! Ich bin sogar der Überzeugung, daß diese Erweiterung des Begriffes: „Wissenschaftliche Arbeit“ der historisch-kritischen Schulung lediglich zu gute kommen muß, insofern dadurch der Blick der Studierenden erweitert, ihr Gedankenkreis vertieft, das Empfinden auf das Große und Bleibende hingelenkt, die Versteifung auf bloße Subtilitäten verhindert, die jetzt häufige Überschätzung der Detailarbeit auf das richtige Maaß zurückgeführt wird! — Neben dieser zweiten wissenschaftlichen Aufgabe handelt es sich endlich noch um ein drittes Ziel, nämlich um die Förderung der Sprachfertigkeit bis zu möglichster Sprachbeherrschung. Richtig, geläufig, womöglich elegant sprechen und schreiben zu können, für jeden Gedanken den richtigen Ausdruck, die genau angemessene Form zu treffen, das ist eine Kunst, die wahrlich nicht ganz leicht ist! Wollen wir von den Schülern aber eine Geübtheit in der fremden Sprache verlangen, müssen wir dafür sorgen, daß unsere jungen Lehrer die hierzu erforderliche eigene „Sprachbeherrschung“ auch wirklich besitzen. Das Verlangen, daß die Studenten schon von der Schule her die erforderliche Sprachfertigkeit auf die Universität mitbringen sollen, beruht auf einem sonderbaren Zirkelschluß! Die Universität schiebt dann diese Aufgabe der Schule und diese wiederum jener zu! Wie ist es daher auch in Wirklichkeit um diesen Punkt an den Schulen bestellt! Wie selten wird auch nur das A B C bewältigt, d. h. eine wirklich gute Aussprache erzielt! Und hierbei denke ich nicht einmal ausschließlich an die sächsischen und schlesischen Schulen! Wir müssen daher unbedingt verlangen, daß die richtige Aussprache selbst noch auf der Universität eine systematische Pflege finde. Die Sprachfertigkeit selbst aber durch Hinweis auf die Herrn Oberkellner und Fräulein Kammerzofen lächerlich zu machen, ist sehr billig! Das sinnlose Plappern thut es auch wirklich nicht! Aber die freie, bewußte Beherrschung einer Sprache, die volle, mit eindringendem Verständnis gepaarte Fertigkeit in ihrem Gebrauch ist und bleibt ein außerordentlich wertvolles Gut! Das wirkliche Eindringen in das fremde Geistesleben ist ohne diese „Kunstfertigkeit“ und ohne dieses „Kunstverständnis“ auch garnicht erreichbar, da die Sprache nun einmal das wichtigste Organ des Geistes ist. Jenes zweite Ziel und dieses dritte gehören also auf das engste und untrennbar zusammen.

Sind die jetzt vorhandenen Professoren nun im stande, die so umschriebenen bedeutsamen und verschiedenartigen Aufgaben zu bewältigen? Ja, reicht dazu überhaupt ihre Zahl aus? Daß wir nicht nur an den kleinen Universitäten sondern selbst in Berlin nur einen einzigen Ordinarius haben, der noch dazu nicht das Französische allein, vielmehr das gesamte Gebiet der romanischen Philologie zu vertreten hat, diese Thatsache ist geradezu erstaunlich! In diesem Punkte sind wir nicht nur hinter der Entwicklung der Wissenschaft zurückgeblieben, sondern leider nicht einmal mit der Entwicklung unserer Zeitverhältnisse mitgegangen. Wir stehen im Zeitalter des Verkehrs, so lautet ein berühmter Ausspruch aus hervorragendem Munde! Sind aber durch die äußeren Verkehrsmittel, durch Eisenbahnen, Dampfschiffe, Telegraphen die Nationen einander nur äußerlich näher getreten, oder bedingt diese äußere Kommunikation nicht vielmehr auch eine

gesteigerte innere? Ist unser politisches, soziales, geistiges Leben nicht in ungleich höherem Grade als früher mit den politischen, gesellschaftlichen und geistigen Zuständen der uns umgebenden, mit uns strebenden, mit und gegen uns arbeitenden Kulturvölker verflochten? Eisenbahnen und Telegraphen haben thatsächlich nicht nur die äußere, sondern vor allem auch die innere Entfernung abgekürzt! Und wenn diese nähere Verbindung durchaus nicht nivellierend wirkt, sondern im Gegenteil dahin führt, daß die einzelnen Nationen sich in ihrer Eigenart recht zu erfassen suchen, so widerspricht dieses innere Ab- und Zusammenschließen durchaus nicht dem gegenseitigen Ausschließen. Nicht nur große wirtschaftliche Interessen sind daher auch thatsächlich allen modernen Kulturvölkern gemeinsam, auch große geistige, sittliche, selbst religiöse Bewegungen gehen durch alle gleichmäßig hindurch. Gerade dies aber giebt den Beziehungen der modernen Völker zu einander ein ganz eigenartiges Gepräge! Diesem thatsächlichen Zustande, diesen thatsächlichen Bedingungen unseres Gesamtlebens müssen auch die Schulen — hohe wie niedere — gerecht werden; denn auch sie sind nur Glieder an dem Gesamtorganismus des Volkslebens. Vor allem müssen die Universitäten, diese Pflanzstätten der fortschreitenden Entwicklung, den neuen Anforderungen unbedingt zu entsprechen suchen. Die Rolle, welche die neueren Sprachen auf den Universitäten noch vor 40 bis 50 Jahren gespielt haben, können sie bei dieser Sachlage unmöglich jetzt noch weiter spielen. Die Verhältnisse haben sich eben total verändert, insbesondere auch hinsichtlich der Bedeutung, welche die neuere Philologie im Verhältnis zur alten Philologie zu beanspruchen hat. Von Herzen gönnen wir der letzteren gewiß die hervorragende Stellung, welche sie auch hinsichtlich der Zahl ihrer Professuren im Vergleich mit der modernen Philologie einnimmt. Unsere Universitäten sollen und müssen die Beziehungen zum Altertum pflegen; denn das Altertum ist und bleibt die Wurzel unserer Kultur, und wehe dem Volke, das diese Wurzel seines geistigen Seins wird absterben lassen. An der Säftestockung wird es merken, wie groß der Schaden ist! Aber — um in dem Bilde zu bleiben — der Baum nimmt nicht nur durch die Wurzel Nährstoffe auf, sondern zieht auch Nahrung aus der ihn umgebenden Atmosphäre und streckt sich deshalb mit Ästen, Zweigen und Blättern in diese Umgebung aus. Hat die alte Philologie eine wichtige Aufgabe, so ist die der modernen Philologie, welche dem Baume unserer nationalen Bildung aus seiner ganzen Umgebung neue Lebensluft zuführen soll, nicht minder bedeutsam! Diesem Sachverhältnis entsprechend ist zunächst schon die Zahl der gegenwärtigen Professuren für die moderne Philologie ganz beträchtlich zu vermehren! Das jetzige Zahlenverhältnis entspricht auch keineswegs mehr der beträchtlich angewachsenen Zahl der dies Fach Studierenden.

Aber nicht um die bloße Vermehrung der Zahl der Professuren an sich handelt es sich, sondern weiter auch inhaltlich um die Schaffung ganz neuer Professuren! Dem Professor der romanischen Philologie, dessen besondere Aufgabe das erste oben aufgestellte wissenschaftliche Ziel ist, muß künftig der Professor der französischen Litteratur zur Seite treten, wenn wirklich das hervorgehobene zweite Ziel seiner Bedeutung entsprechend erreicht werden soll! Daß derselbe Professor, der sich in die historisch-kritische Forschung vertieft hat, der nicht nur das Altfranzösische und Provenzalische sondern auch das Spanische, Italienische, Rumänische, Rhätro-Romanische, kurz die gesamte romanische Sprachenfamilie ihrer ganzen Entwicklung nach beherrschen und durchdringen soll, daß dieser Professor auch noch eine umfassende, in die Tiefe gehende Kenntnis der modernen Litteratur, des modernen

Geisteslebens besitzen sollte, ist einfach unmöglich! Ganz unwahrscheinlich ist überdies, daß er beiden Seiten der ganz verschiedenen Aufgabe die gleiche Liebe entgegenbringen sollte. In Wirklichkeit liegen hier die Verhältnisse genau so wie bei den anderen Wissenschaften! Für Botanik und Zoologie sind z. B. gleichfalls nicht nur besondere Professuren bestellt, sondern beide Wissenschaften sind längst wieder gespalten. Thatsächlich ist auch die allgemeine wissenschaftliche Botanik eine ganz andere Disziplin geworden als die systematische. Dasselbe ist mit der Zoologie der Fall. Bei den Naturwissenschaften ist man erfreulicherweise dem wirklichen Entwicklungsgange der Wissenschaften entsprechend mit der Gründung neuer Professuren vorgegangen. Warum dies nicht auch bei den neueren Sprachen geschehen ist, vermag ich nicht zu begreifen. Noch unbegreiflicher ist mir, daß selbst in Berlin das Neufranzösische es noch nicht einmal zu einer außerordentlichen Professur gebracht hat! Im Interesse der Sache ist aber unbedingt daran festzuhalten, daß diese Seite der Wissenschaft nicht mit einer außerordentlichen Professur abzuspeisen ist. Dadurch, daß für das Neufranzösische vielmehr eine ordentliche, der ersten völlig koordinierte neue Professur errichtet wird, soll vielmehr laut und jedem verständlich ausgesprochen werden, daß das oben geschilderte zweite Ziel an wissenschaftlicher Bedeutung und demgemäß auch an Würde dem ersten in keiner Weise nachsteht. Geschieht dies nicht, wird trotz aller Gutachten, die wir abgeben, trotz aller Verfügungen, die wir erlassen, trotz aller schönen Lehrpläne, die wir aufstellen, schließlich alles beim Alten bleiben! Die historisch-kritische Richtung wird ihre überwiegende Bedeutung beibehalten, die anderen Ziele werden auch weiter trotz aller Vorschriften, ja selbst trotz aller guten Vorsätze zu kurz kommen!

Wie steht es aber weiter mit dem dritten Ziele, das ich im obigen aufgestellt habe! Ich möchte am liebsten hierfür wenigstens eine außerordentliche Professur verlangen; denn die Kunst des Sprechens, des richtigen Vortrages, der vollendeten Form besitzt auch eine wissenschaftliche Seite (selbst abgesehen von der wissenschaftlich längst anerkannten Lautphysiologie). Nur um den Bogen nicht zu überspannen, halte ich es für zweckmäßig, uns für dieses rein praktische Gebiet im allgemeinen mit Lektoren zu begnügen. Sehr erfreulich wäre es aber, wenn man Bedacht darauf nehmen wollte, diese Lektoren dauernder an die Universität zu fesseln. Das wirksamste Mittel hierzu ist aber wohl unstreitig die Verleihung einer außerordentlichen Professur! Da die praktische Sprachbeherrschung mit dem zweiten wissenschaftlichen Ziele in der engsten Verbindung steht, würden die persönlichen Beziehungen diesem sachlichen Zusammenhange entsprechend zu ordnen, d. h. die Lektoren dem künftigen Professor der französischen Sprache und Litteratur, nicht dem Professor der romanischen Philologie, unterzuordnen sein. Während dem ordentlichen Professor die systematische Einführung in die neuere Litteratur obliegen würde, hätten diese Lektoren die Hauptaufgabe, die praktische Spracherlernung zu vermitteln, würden außerdem aber auch im Einvernehmen mit dem Ordinarius über einzelne litterarische Erscheinungen, Epochen, Werke Vorlesungen zu halten haben. Schon dadurch daß die jetzige Unterordnung der Lektoren unter den Professor der romanischen Philologie aufhörte, würde ihre Stellung, wie ich glaube, ganz erheblich gewinnen.

Mit dieser Neuordnung der persönlichen Verhältnisse, Neuschaffung von ordentlichen und außerordentlichen Professuren, Neuanstellung von Lektoren ist die Umwandlung des ganzen Studiums von selbst gegeben. Für die neuen ordentlichen Professuren würden insbesondere auch neue Seminare zur wissenschaftlichen

Einführung der vorgeschritteneren Studenten in die Litteratur einzurichten sein. Die wissenschaftlichen Arbeiten, Dissertationen, Aufgaben für die Staatsprüfung würden dann auch offenbar nicht mehr wie jetzt fast ausschließlich dem historisch-kritischen, sondern auch dem litterarischen Gebiete entnommen werden. Der dadurch gegebene Anstoß würde aber von selbst weiter wirken! Das würde man hoffentlich bald nicht nur an den Programmen der Schulen, sondern auch an ihren Erfolgen zu spüren bekommen. Während die Leitung des neusprachlichen Seminars eine Hauptaufgabe des neuen Ordinarius bilden würde, hätten die Lektoren außer ihren litterarischen Vorlesungen zahlreiche praktische Übungskurse abzuhalten. Die Übungen im Hören, Sprechen, Schreiben des fremden Idioms sind eben nicht vereinzelt, sondern ganz systematisch zu betreiben, sonst fehlt den Studenten für ihre künftige Lehrthätigkeit diese ganz wesentliche Seite der Ausbildung. Genau so wie bei dem naturwissenschaftlichen Studium der Besuch der praktischen Kurse unumgänglich notwendig ist, muß auch ein wirklich erfolgreiches, auf die volle Beherrschung der Sprache gerichtetes Studium der neueren Sprachen ohne den gründlichen Betrieb der praktischen Seite künftig undenkbar erscheinen!

Ich bin etwas ausführlicher auf die Erledigung der aufgeworfenen Vorfrage eingegangen, um eine ausreichende Grundlage für die Beantwortung der Hauptfrage zu gewinnen. Nach dem Erörterten kann ich mich dafür jetzt bei dieser Antwort um so kürzer fassen! Die verlangte neue Professur setzt die unbedingte Beherrschung der französischen Sprache voraus. Dies ist erforderlich nicht nur wegen des Inhaltes, sondern auch wegen der Form der Vorlesungen. Meiner Meinung nach sind nämlich diese Vorlesungen — vielleicht abgesehen von einem orientierenden Vortrage für die Anfänger — unbedingt in französischer Sprache zu halten. Soll der Vortrag dabei fließend, anregend, fesselnd sein, nicht ein unerquickliches Haschen und Ringen nach dem rechten Wort und Ausdruck, nicht ein qualvolles Herumwinden und Herumdrehen, so erfordert schon diese Form der Vorlesungen eine so unbedingte Herrschaft über die Sprache und Ausdrucksmittel, wie sie nur in Ausnahmefällen und unbedingt nur nach langjährigem Aufenthalt im Auslande von einem Deutschen zu erreichen ist. Derartige zugleich wissenschaftlich hochstehende Männer werden augenblicklich schwerlich in beträchtlicher Zahl vorhanden sein. Wenn die neue Laufbahn erst eröffnet ist, werden sich die Verhältnisse aber nach und nach von selbst günstiger gestalten. Für jüngere Dozenten wird es dann sicherlich ein Ziel des Strebens werden, sich die hier verlangten Fähigkeiten durch das Studium im Auslande zu erwerben. Vielleicht ist auch jetzt schon unter den an ausländischen Hochschulen angestellten, aus Deutschland stammenden Lehrern die eine oder andere geeignete Kraft vorhanden. Ich denke allerdings hierbei hauptsächlich an die in England wirkenden jungen deutschen Gelehrten. Abgesehen von derartigen vereinzelten Fällen werden wir namentlich in der nächsten Zeit auf die Gewinnung ausländischer Kräfte angewiesen sein, um überhaupt erst die neue Bahn gangbar zu machen. Hier ergiebt sich nun die Schwierigkeit, daß wir aus nahe liegenden Gründen auf einen Nationalfranzosen kaum unser Augenmerk richten können, selbst wenn derselbe geneigt sein sollte, einen Lehrstuhl bei uns anzunehmen und dadurch Prussien zu werden. Wir sind also vornehmlich auf Belgier, Elsasser und vor allem auf Schweizer angewiesen. Bezüglich der französischen Schweiz liegen meines Erachtens in nationaler Hinsicht glücklicherweise keine Bedenken vor. Gerade die Schweizer Universitäten, Genf wie Lausanne, stehen uns nicht nur wissenschaftlich, sondern selbst innerlich durch

den auf ihnen herrschenden Geist sehr nahe. Von den Professoren dieser Universitäten sind zum Teil sogar recht beträchtliche und höchst dankenswerte Anregungen für unsere eigenen Studien und unterrichtlichen Bestrebungen ausgegangen. Ich brauche in dieser Beziehung z. B. nur an den ganz entscheidenden Einfluß zu erinnern, welchen die von Prof. Bouvier an den fünften deutschen Neuphilologentag seiner Zeit gerichtete Ansprache auf die weitere Entwicklung und Richtung unserer deutschen Reformbestrebungen ausgeübt hat. Sollte es uns gelingen, für die neu zu begründenden Professuren derartig hervorragende und auch in wissenschaftlicher Hinsicht bedeutende Männer zu gewinnen, hätten wir dies als einen besonderen Glücksfall mit Freude zu begrüßen. Die neuen Ziele, die wir verfolgen, würden dadurch mit einem Schlage die wesentlichste und entscheidendste Förderung erhalten.

II.

Ist bei den Neuphilologen ein Studienaufenthalt im Auslande für eine gewisse Semesterzahl obligatorisch zu machen? Oder ist dieser Aufenthalt nur zu empfehlen und durch Zuwendung bestimmter Vorteile (höhere Anrechnung der Semester, Gewährung von Stipendien) zu fördern?

In Verbindung hiermit:

Ist im Auslande, z. B. in Genf, ein Konvikt für die Studierenden zu begründen?

Auch bei der Beantwortung dieser Fragen möchte ich ähnlich wie im vorigen Abschnitt verfahren und zunächst die Vorfrage aufwerfen, ob ein Aufenthalt im Auslande für die Neuphilologen unter allen Umständen erforderlich ist. Nach meiner Ansicht ist dies ganz unzweifelhaft der Fall! Selbst wenn die vorgeschlagenen Einrichtungen in das Leben treten sollten, wenn neue Professuren gegründet, neue Seminare geschaffen, zahlreiche praktische Übungskurse eingerichtet werden sollten, selbst dann ist noch durchaus nicht alles Erforderliche für die Vorbildung der neusprachlichen Lehrer geschehen. Die Eigentümlichkeit gerade dieses Faches bringt es mit sich, daß das Universitätsstudium allein überhaupt nicht zureicht. Wer eine fremde Sprache sich wirklich zum völligen, freien Eigentum machen will, wird ohne Aufenthalt im Auslande schwerlich zum Ziele kommen! Erst wenn der fremde Laut und Klang beständig an das Ohr schlägt, erweckt er gleichsam das innere Echo, regt er die unwillkürlichen, unbewußten Funktionen an, welche für die wirkliche Aneignung und Ausübung der Sprache von der höchsten Bedeutung sind. Nur derjenige, der längere Zeit gezwungen ist, die fremde Sprache hörend und antwortend beständig zu gebrauchen, wird nach und nach auch anfangen, in ihr nicht nur zu denken, sondern selbst in ihr zu empfinden und zuletzt zu träumen. Hinzu kommt aber noch ein anderes Moment! Für den künftigen Lehrer ist nicht nur die volle Beherrschung der Sprache erforderlich, sondern vor allem auch die genaue und eingehende, auf unmittelbarer Anschauung beruhende Kenntnis des fremden Landes und seiner Kultur, des Charakters seiner Bewohner, ihrer Sitten und Gebräuche. Die Sprache allein könnte man vielleicht allenfalls noch durch allerhand Hilfsmittel — wenigstens bis zu einem gewissen Grade — erlernen, das fremde Volkstum erfaßt man in seiner ganzen Art und Eigentümlichkeit sicherlich nur, wenn man mit und unter dem fremden Volke lebt. Mit einem naturwissenschaftlichen Ausdrucke möchte ich fast sagen, es handelt sich um eine gewisse

„Lebensgemeinschaft“, die eintreten muß, wenn uns das fremde Wesen innerlich verständlich werden soll. Und gerade diese Fähigkeit ist es, welche eine wirklich kongeniale Erfassung der fremden Geistesprodukte erst ermöglicht. Lassen die Erfolge unseres neusprachlichen Unterrichts auf den Schulen noch viel zu wünschen übrig, so liegt — neben dem im vorigen Abschnitt Angedeuteten — sicherlich ein Hauptgrund auch darin, daß unsere Lehrer das fremde Volk und Land nicht genügend aus eigener Anschauung kennen. Ihr Studium ist zu sehr Buchstudium geblieben! Das muß sich notwendig auch im Unterricht bemerkbar machen. Soll daher überhaupt etwas Durchgreifendes für die bessere Ausbildung unserer Lehrer geschehen, so ist vor allem auch hierauf das Augenmerk zu richten.

Und hier setzt nun der in der zweiten Frage implicite enthaltene Vorschlag ein! Man mache einfach schon den Studienaufenthalt im Auslande obligatorisch, lasse überhaupt keinen Kandidaten zur Staatsprüfung zu, der sich nicht wenigstens über ein oder einige Semester „Auslandsstudien“ ausweisen kann, dann sind, so scheint es, alle Schwierigkeiten sofort behoben! In der That lassen sich für diesen Vorschlag recht triftige Gründe anführen. Gerade die Studienzeit, so kann man zunächst sagen, ist für die Erlernung und Aneignung der fremden Sprache am meisten geeignet. Der Geist ist noch frisch, die Zunge beweglich, das Gedächtnis aufnahmefähig. Je älter man wird, um so steifer leider auch und um so schwerfälliger! Das scheint man in Frankreich erfaßt zu haben, und deshalb schickt man dort vielfach schon die Schüler während der Ferien in das Ausland. — Die Studienzeit ist weiter — wie die an sich geeignetste — so auch die zweckmäßigste Zeit! Ein Semester in Genf oder Lausanne — so kann man nämlich weiter sagen — ist schwerlich erheblich teurer als ein Semester an einer deutschen Universität. An jenen Universitäten kann zudem der Student sich auch wissenschaftlich ebensogut ausbilden wie in Berlin oder Halle. An der faculté des lettres in Genf ist z. B. ein sehr tüchtiges neusprachliches Seminar vorhanden, und die Professoren lassen es sich mit großer Liebe und vollem Verständnis angelegen sein, die jungen deutschen Studenten in jeder Hinsicht zu fördern und sie nicht nur in die französische Litteratur, sondern auch in die strenge, methodische Forschung einzuführen. Dadurch, daß man den unumgänglich notwendigen Aufenthalt im Auslande schon in die Studienzeit verlegt, erspart man also gewissermaßen den für später erforderlichen besonderen Aufwand von Zeit und Geld, schlägt mithin gleichsam zwei Fliegen mit einer Klappe! — Ist endlich der Aufenthalt im Auslande unter allen Umständen erforderlich, dann ist schließlich auch das Opfer, das zu bringen ist, in der Studienzeit am leichtesten zu ertragen. Je länger man die Verpflichtung hinausschiebt, um so schwerer drückt sie, um so härter wird sie empfunden. Wartet man gar damit bis zur Anstellung, bis zur Verheiratung, dann machen Frau und Kinder das Inland meist zum Festland. Das Reisen wird dann leicht zum Reißen, nämlich zum Losreißen und kann zuweilen sogar als bloßes Ausreißen gedeutet werden! Also in Summa: Die Studienzeit ist für unsere Zwecke die beste und geeignetste Zeit!

Ich gestehe, daß das Gewicht dieser Gründe so beträchtlich, der ganze Vorschlag so verlockend ist, daß ich ziemlich lange geschwankt habe, bis ich zu einer bestimmten und — wie ich gleich hinzusetzen will — zu einer gegenteiligen Entscheidung gekommen bin. Zunächst kann ich nicht verhehlen, daß der ganze Vorschlag mir die rein sachliche Seite der Studien etwas zu stark in den Vordergrund zu stellen scheint. Unsere deutsche Studienzeit kommt aber nicht nur als Lernzeit,

nicht nur als Vorbereitungszeit für den künftigen Beruf in Betracht! Sie ist die Zeit, wo der junge Mann sich geistig voll entwickeln, ausreifen, wo er seine Lebensanschauungen und Lebensideale sich mit Verständnis bilden soll. Die alma mater darf nicht zu einer bloßen Amme oder gar Milchkuh herabsinken! Die Zeit, die der deutsche Student hier unter seinen Kommilitonen, im Umgang mit seinen Lehrern verlebt, ist für seine gesamte künftige Richtung von der entscheidendsten Bedeutung. Um dieses idealen Charakters der Zeit willen widerstrebt es mir, durch Zwangsbestimmungen hier Eingriffe auszuüben; dieselben könnten leicht auf der einen Seite mehr schaden als auf der anderen nützen. Wer freiwillig an einer fremden Universität eine Zeitlang studieren will, der mag es thun, einen Zwang möchte ich nicht befürworten!

Hiermit ist zugleich noch ein anderer Punkt eng verbunden! Die goldene Zeit der Jugend ist freilich die Zeit der leichten Empfänglichkeit, der frischen, elastischen Beweglichkeit. So mag der junge Mann leicht die Sprache nicht nur, sondern auch die herrlichen Geistesschätze des fremden Volkes in sich aufnehmen, — aber vielleicht nimmt er in dieser Zeit auch zu leicht die Auswüchse des fremden Volkes auf! Wenn wir die Vorschrift erlassen: „Ihr müßt so und so viel Semester an einer Universität französischer Zunge studieren", können wir aus nahe liegenden Gründen schwerlich hinzusetzen: „Und zwar müßt Ihr das in Genf oder Lausanne thun." Könnten wir das, würden meine Bedenken sich erheblich vermindern! Meiner Ansicht nach könnten wir in diesem Falle die französischen Universitäten, vor allem Paris nicht ausschließen; denn Paris ist und bleibt nun einmal die französische Hauptuniversität und nimmt auch in wissenschaftlicher Hinsicht eine zu hervorragende Stellung ein. So sehr Paris daher in erster Linie in Betracht kommt, wenn es sich um einen Aufenthalt im Auslande bei unseren jungen Lehrern handelt, so ungeeignet ist es für unsere Studenten. Schon der Gedanke, daß unsere akademische Jugend hier einige Semester zubringen sollte, ist mir ganz unerträglich! Ich will ganz von den Gefahren absehen, welchen unsere deutschen Studenten hinsichtlich ihrer nationalen Ehre und Würde ausgesetzt sind, Gefahren, welche sehr leicht zu höchst bedenklichen Konflikten führen könnten, es ist ein anderer Punkt, der mir noch größere Sorge bereitet! Unsere Studenten sind sicherlich keine Tugendhelden, sie mögen zuweilen mehr trinken als nötig und zuweilen sich mehr schlagen als gerade zweckdienlich ist, sie mögen auch im Punkte der Sittlichkeit leider vielfach Anschauungen huldigen, die nur zu leicht schwere Verirrungen als natürliche Folge mit sich führen — in das quartier latin gehören sie darum doch noch nicht! Mit Maitressen am Arm möchte ich unsere deutschen Jünglinge nicht herumziehen sehen, da ist der Schläger im Arm entschieden vorzuziehen! — Und wenn es sich weiter unter Umständen wohl empfiehlt, daß ein Student seinen Studien in Genf, Lausanne oder Cambridge obliegt, unter Umständen empfiehlt es sich wieder nicht! In vielen Fällen wird es für den Einzelnen viel zweckmäßiger sein, wenn er — statt in der Studentenzeit — erheblich später, z. B. in der Probandenzeit im Auslande weilt. Der Student, der ohne die sorgfältigste und gründlichste Vorbereitung im Auslande studiert, hat häufig gar nicht den Nutzen davon, den man von diesem Aufenthalte sich verspricht. Für die wirkliche Kenntnis des Landes und Volkes fehlt dem Studenten auch noch zumeist das rechte Verständnis! Eine Maßregel aber, die wohl unter Umständen, ja selbst häufig recht zweckmäßig sein kann, in anderen Fällen aber nicht unbedingt zweckmäßig ist, eine solche Maßregel kann man empfehlen,

fördern — aber nicht zur Vorschrift machen! — Wollte man dies dennoch thun, würde sich sofort eine neue Schwierigkeit zeigen. Für wie viel Semester wollte man den Aufenthalt dann obligatorisch machen? Für ein Semester? Das ist unter Umständen — besonders für Anfänger — viel zu wenig. Das was diese häufig recht schlecht vorbereiteten Studenten in einem Semester an der fremden Universität lernen, hätten sie zu Hause auch lernen können. Damit haben wir also für den Zweck, den wir verfolgen, keine hinreichende Garantie gewonnen. Für zwei oder drei Semester? Darüber läßt sich gar nichts aussagen, weil es eben völlig von den individuellen Verhältnissen abhängt. Ein Student, der gründlich alle Hilfsmittel benutzt hat, die ihm das Inland darbietet, kann in einem Vierteljahr im Auslande mehr lernen, als ein anderer, der weniger gut vorbereitet ist, in zwei bis drei Semestern. Unter diesen Umständen scheint es mir ganz unmöglich zu sein, eine genau bestimmte Zeit zur Vorschrift machen zu wollen. — Endlich aber würde sich — und dies ist der entscheidendste Punkt — die ganze Maßregel auch wahrscheinlich als undurchführbar erweisen, weil dadurch der Lehrermangel sich noch außerordentlich steigern würde. Für unsere Verhältnisse ist eben das Ausland zu teuer! Wenn man mit vollem Rechte zwar hervorhebt, daß das Studium in Genf und Lausanne nicht höhere Kosten als an anderen und zwar deutschen Universitäten verursacht, so fällt das entscheidend doch nur für diejenigen in das Gewicht, welche überhaupt über einen ausreichenden „Wechsel“ verfügen. Wie viele unserer Studenten sind aber in dieser glücklichen Lage? Die Zahl der Studenten und zwar gerade der Philologen, die sich recht und schlecht, wie es gerade geht, durch das Leben und das Studium hindurchschlagen müssen, ist sehr, sehr groß. Dieser oder jener hat wohl einen kleinen Zuschuß von „zu Hause“, muß aber doch durch Stundengeben noch ein beträchtliches Teil hinzu verdienen; andere haben bei den Eltern oder Verwandten wenigstens freie Wohnung und Kost u. s. w. Allen diesen zahlreichen Elementen würden wir durch die geplante Maßregel das neuphilologische Studium sofort verschließen. Die moderne Philologie würde so „fein“ werden wie die Jurisprudenz. Fraglich bleibt aber leider nur, ob die Philologie so viel Zugkraft auf die besser gestellten Kreise ausüben würde, daß wir diese soziale Verfeinerung willkommen heißen könnten. Ich für meine Person bin der Ansicht, daß diese besseren Kreise das juristische Studium nach wie vor bevorzugen werden, und daß wir deshalb für die Philologie auf den armen Studenten nicht verzichten können. Vielleicht ist dies aus sozialen Gründen auch nicht einmal wünschenswert! Vielleicht ist es gerade für unseren Staat und unser Beamtentum ein großes Glück, daß die höheren Stände durch die Vermittelung der Philologie und Theologie hindurch in Fühlung und Verbindung bleiben mit allen, auch den einfachsten Schichten des ganzen Volkes! So sehr ich also auch dafür eingetreten bin, daß der Aufenthalt im Auslande für die Neuphilologen unbedingt erforderlich ist, so sehr ich auch betone, daß es unter Umständen höchst vorteilhaft sein kann, im Auslande schon einige Semester zu studieren, komme ich dennoch zu dem Resultat, daß die aufgestellte Frage zu verneinen, der Studienaufenthalt im Auslande nicht obligatorisch zu machen ist.

Ich möchte hier gleich die Bemerkung anschließen, daß ich auch andere Vorschläge, die auf ähnlichen Wegen, d. h. gleichfalls durch Ausübung eines Zwanges, zu dem erwünschten Ziele zu gelangen suchen, ebenso für undurchführbar halte. Man könnte z. B. daran denken, zwar nicht für die Meldung zur Prüfung schon

das Auslandsstudium zur Bedingung zu machen, sondern hier die Anforderung gleichsam noch offen zu lassen, dafür aber die Anstellungsfähigkeit oder die Erlaubnis, in den oberen Klassen neusprachlichen Unterricht zu übernehmen, von der vorherigen Erfüllung dieser Bedingung, d. h. einem bestimmt abgemessenen Aufenthalt im Auslande abhängig zu machen. Auch von derartigen Vorschlägen kann ich mir keinen Erfolg versprechen. Die Bestimmungen würden sich in der Praxis nicht bewähren und sich auch nicht aufrecht erhalten lassen. So notwendig und unentbehrlich der Aufenthalt im Auslande auch ist, müssen wir von einem Zwange doch absehen! Es bleibt daher nur der in den aufgestellten Fragen bereits angedeutete andere Weg übrig, nämlich das Studium im Auslande zu empfehlen und durch geeignete Mittel zu fördern.

Was sind das nun für Mittel? Man könnte zunächst versuchen, gleichsam eine Prämie auf den Auslandsbesuch dadurch zu setzen, daß man die auf der fremden Universität zugebrachten Semester höher bewertet, das heißt z. B. zwei Semester für drei anrechnet. Indessen ist dieser Vorteil wohl völlig belanglos! Zur Bewältigung des umfangreichen und schwierigen neusprachlichen Studiums sind thatsächlich sechs Semester unter allen Umständen mindestens erforderlich; meist werden es erheblich mehr werden. Deshalb spielt diese höhere Anrechnung der Semester kaum eine Rolle und kann ich über diesen Punkt wohl schnell hinweggehen.

Ebenso brauche ich mich wohl nicht lange bei dem Vorschlage aufzuhalten, im Auslande, z. B. in Genf, ein Konvikt für die Studierenden zu errichten. Freilich würde die betreffende Universität an Anziehungskraft erheblich dadurch gewinnen, daß der Aufenthalt billiger würde. Mancher Vater würde vielleicht gern seinen Sohn dem Konvikt anvertrauen, weil er ihn dort besser untergebracht und vor allem besser überwacht erachten könnte. Andererseits würde aber durch das Zusammenleben der deutschen Studenten im Konvikt gerade der Hauptzweck des Aufenthaltes im Auslande schwer geschädigt werden, da der Zwang, sich der fremden Sprache zu bedienen, zu einem großen Teil hinwegfallen würde. Die Herren Studenten würden sicherlich — und zwar nicht bloß beim Skatspielen — Deutsch mit einander sprechen. Und alle guten Vorsätze und alle schönen Vorschriften würden dagegen auch wenig helfen. Geht ein Student überhaupt nach dem Auslande, findet er unzweifelhaft die beste Unterkunft in einer gebildeten französischen Familie, in der er möglichst der einzige Fremde ist. Will man den Besuch ausländischer Studenten in Genf oder Lausanne heben, sollte man für Nachweisung derartiger Pensionen möglichst Sorge tragen. Das ist unstreitig viel ersprießlicher als das denkbar beste Konvikt!

Kann ich mir demnach auch von dem zuletzt gemachten Vorschlage kaum eine Förderung für das Auslandsstudium versprechen, so bleibt schließlich nur noch ein Mittel übrig, nämlich die reichliche Bewilligung von Unterstützungen in Form von Stipendien. Das ist thatsächlich der Punkt, auf den alles ankommt! Das, was aber gerade in dieser Hinsicht bis jetzt bei uns in Preußen geschehen ist, genügt in keiner Weise, um wirkliche Erfolge zu sichern, bleibt auch weit hinter dem zurück, was in anderen Staaten — insbesondere in Frankreich — für diesen Zweck aufgewendet wird. Der vom Staate zu Stipendien für Auslandsreisen und Auslandsstudien ausgesetzte Betrag müßte nicht nur auf das erheblichste vermehrt werden, es müßte auch eine größere Summe für Vertretungskosten bewilligt werden. Wenn die Lehrer, denen jetzt das Glück zu teil wird, eines

der wenigen Stipendien für eine Auslandsreise zu erhalten, die Vertretungskosten zu zahlen haben, so wird ihnen mit der linken Hand gleichsam wieder abgenommen, was ihnen mit der rechten gegeben wird. — Höchst erfreulich wäre es auch, wenn außer Berlin noch andere größere Städte, oder wenn die Provinzen sich entschließen wollten, Stipendien für diesen Zweck auszusetzen! — Sehr wünschenswert wäre es endlich auch, wenn außer den größeren, für längeren Aufenthalt im Auslande bestimmten Stipendien noch eine größere Anzahl von kleineren Unterstützungen verliehen werden könnten. Dies käme namentlich für die Studenten in Betracht; denn die größeren Stipendien werden wohl zumeist den schon angestellten Lehrern zufallen.

Durch diese Verleihung zahlreicher und entsprechend bemessener Stipendien würde sich meines Erachtens eine sehr erhebliche Besserung in der Ausbildung unserer Neuphilologen erzielen lassen. Ob die Studenten oder Kandidaten oder Hilfslehrer sich im Auslande aufhalten, kann der Verwaltung an sich gleichgültig sein, wenn nur der wesentliche Zweck: die Förderung der Sprachfertigkeit und eine ausgebreitetere Kenntnis des fremden Landes im ganzen Lehrerstande erreicht wird. Wird aber künftig überhaupt mehr Gewicht auf die Beherrschung der lebenden Sprache gelegt, und wird auch schon bei der Staatsprüfung diese Seite der Anforderungen künftig noch mehr betont — worüber weiter unten noch Einiges zu sagen mir obliegt —, werden diejenigen Studenten, deren Mittel es erlauben, ganz von selbst schon einige Semester im Auslande zu studieren suchen, ohne daß eine bestimmte Vorschrift hierüber erforderlich ist.

III.

Empfiehlt es sich in Berlin oder in einer andern Stadt, z. B. Göttingen, ein sogenanntes maison française einzurichten?

Wenn hier von einem maison française die Rede ist, so ist das wohl nicht ganz wörtlich zu verstehen. Ein Haus, in dem alle Bewohner französisch sprechen, ein Haus, in dem gleichsam französische Luft weht, stellt freilich eine kleine französische Insel inmitten des deutschen Ozeans dar. Wenn ein Student in einem solchen Hause Aufnahme fände, in dem täglichen Verkehr mit den Familiengliedern, mit dem Dienstpersonal, selbst mit den Besuchern fortwährend Gelegenheit hätte, Ohr und Zunge zu üben, müßte der Gewinn für ihn ein ganz außerordentlicher sein; derselbe würde hinsichtlich der Spracherlernung einem wirklichen Auslandsbesuch vielleicht nur wenig nachstehen. Wenn es gelänge, eine ganze Reihe solcher Häuser zu schaffen, wäre die Aufgabe, die uns beschäftigt, auch auf diesem Wege entschieden lösbar! Eine Reihe solcher Häuser wäre aber offenbar erforderlich: denn fänden mehrere junge Deutsche in der französischen Familie Unterkunft, würde der Gewinn sofort wieder verloren gehen. Hieraus erhellt aber, daß dies Mittel, das in kleinen Verhältnissen höchst wirksam sein kann, sich kaum im großen anwenden läßt. Gerade deswegen sagte ich, daß ich diese Frage wohl nicht wörtlich aufzufassen habe. Es soll vielmehr durch die gewählte Fassung wohl nur die Richtung angedeutet werden, nach welcher hin vielleicht noch Aufgaben zu lösen sind. Und thatsächlich lassen die bisherigen Ausführungen auch noch eine merkliche Lücke offen. Die Universitätseinrichtungen mögen noch so gut getroffen werden, sie können allein nicht genügen. Andererseits läßt sich der Aufenthalt im Auslande zwar erheblich fördern, aber nicht obligatorisch machen. Selbst wenn man die Stipendien sehr erheblich vermehrt, wird es doch nicht möglich sein, auch nur

der Mehrzahl der künftigen Lehrer diese Vergünstigung zuzuwenden. Offenbar sind daher die bisher gemachten Vorschläge noch nicht geeignet, eine unbedingte Abhilfe der Übelstände, die sich bis jetzt gezeigt haben, zu schaffen. Gerade deswegen erhebt sich eben die wichtige Frage: „Lassen sich nicht noch weitere Vorkehrungen treffen, durch die unsere Studenten und jungen Lehrer hinsichtlich der Sprachbeherrschung noch mehr gefördert werden könnten, als es durch den bloßen Besuch von akademischen Vorlesungen und Übungen möglich ist? Lassen sich insbesondere unsere künftigen Lehrer durch intensive Übungen nicht so vorbereiten, daß dann für die Mehrzahl nur noch ein kurzer Aufenthalt im Auslande erforderlich ist, um schon recht beträchtliche Erfolge zu erzielen?" Für den ganzen Zuschnitt der Verhältnisse, wie sie nun einmal thatsächlich bei uns liegen, wäre es von der größten Wichtigkeit, wenn sich diese Frage in bejahendem Sinne entscheiden ließe.

Nach meiner Überzeugung ist dies aber erfreulicherweise entschieden der Fall! Daß wirklich durch einen intensiven Betrieb der fremden Sprachen unter Umständen sich viel erreichen läßt, lehrt vor allem das Beispiel des orientalischen Seminars. Wie ich bestimmt glaube, würden wir außerordentlich vorwärts kommen und die meisten Schwierigkeiten überwinden können, wenn nach diesem Muster zunächst hier in Berlin — später vielleicht auch noch an einem andern Orte — ein neusprachliches Centralinstitut begründet würde. Um eine Verwechselung mit den oben für alle Universitäten empfohlenen neusprachlichen Seminaren zu vermeiden, ziehe ich für die geplante Einrichtung den Namen Centralinstitut vor. Zugleich erinnert dieser Name an die großen naturwissenschaftlichen Institute, welche an den Universitäten bestehen, an die botanischen, zoologischen, physiologischen, paläontologischen, meteorologischen u. s. w. Institute. Diese Erinnerung scheint mir — schon um des Kostenpunktes willen — nicht ganz unangebracht zu sein. Wenn man sich nämlich der gewaltigen Summen erinnert, welche diese zahlreichen naturwissenschaftlichen Institute erfordern — und zwar mit vollem Rechte erfordern —, so erscheint es vielleicht nicht ganz ungeheuerlich, wenn man für die Förderung der sprachlichen Studien, die an Bedeutung und an Wichtigkeit für die ganze Entwicklung unseres öffentlichen Lebens jenen Studien nicht nachstehen, auch einmal eine besondere Anforderung erhebt! — Entsprechend dem orientalischen Seminar müßte dieses neusprachliche Centralinstitut zwar mit der Universität in Verbindung stehen, aber doch eine gewisse Selbständigkeit besitzen. Die Oberleitung wäre demgemäß einem Direktor zu übertragen, dem die Verantwortung für alle Einrichtungen und für den ganzen Betrieb zufallen würde. Meines Erachtens würde es zunächst nicht erforderlich sein, für das Französische und das Englische besondere Institute einzurichten, vielmehr würde ein Institut und ein Direktor vorläufig ausreichen, natürlich müßte der betreffende Herr das Fach, das er im besonderen vertritt, nicht vor dem andern bevorzugen. Ihm zur Seite müßten aber eine ganze Reihe von Assistenten oder Lektoren treten. Sollen nämlich die hier abzuhaltenden mündlichen und schriftlichen Übungen wirklichen Erfolg haben, dürfen bei denselben auf einen Lehrer nicht mehr als vier bis fünf Zöglinge kommen. Die ordentlichen Mitglieder des Instituts hätten sich zu verpflichten, an allen Übungen teilzunehmen und alle geforderten Arbeiten (Ausarbeitungen, Vorträge, Referate u. s. w.) regelmäßig zu leisten. Der ganze Betrieb wäre eben seminaristisch, d. h. mehr schulgemäß, einzurichten. Nach meiner Meinung würden für jede der beiden Sprachen je zwei halbjährige Kurse (für Anfänger und schon weiter Vorgeschrittene) erforderlich sein. Zur Aufnahme in den Oberkursus wäre die Ablegung einer Prüfung

zur Bedingung zu machen. Am Schlusse des ganzen Kursus könnte eine Diplomprüfung abgehalten werden. Und hierbei würde es sich sehr empfehlen, wenn für treffliche Leistungen kleinere Stipendien gewährt würden, welche den Prämiierten zur Ergänzung und Vervollständigung ihrer Kenntnisse einen kürzeren Aufenthalt im Auslande ermöglichten. Damit wäre recht Erhebliches gewonnen!

Wenn die in das Institut eintretenden ordentlichen Mitglieder an allen vorgeschriebenen Übungen teilnehmen, wird von anderen Studien in dem betreffenden Halbjahr oder Jahr allerdings wenig die Rede sein. Eine größere Anzahl von wissenschaftlichen, historisch-kritischen Vorlesungen können sie entschieden gleichzeitig nicht bewältigen! Diesen Verlust werden aber die hier im Institut gründlich Geförderten in den nächsten Semestern bald wieder einbringen. Die auf die praktische Spracherlernung verwendete Zeit von ein bis zwei Semestern macht im Gegenteil ein wirklich erfolgreiches wissenschaftliches Studium überhaupt erst recht möglich. Es verhält sich eben hier, wo es sich um ein praktisches Ziel, um die Erlangung einer Fertigkeit handelt, genau so wie bei dem technischen Studium, dem man jetzt auch eine praktische Vorbereitungszeit vorangehen läßt. Wie nötig dies ist, darüber kann ich aus eigener Erfahrung urteilen. Mit der größten Deutlichkeit erinnere ich mich noch, wie sehr mir, dem anfänglich diese Vorbereitung fehlte, in den Vorlesungen über Maschinenteile, Baukonstruktionen, Dampfkessel- und Feuerungsanlagen u. s. w., die ich als junger Techniker zu hören hatte, der Kopf gebrummt, und wie lange es gedauert hat, bis ich mich wirklich in die mir ganz neue Welt hineinfinden lernte. Sollte es wirklich mit der Erlernung einer Sprache nach ihrer praktischen Seite hin sich anders verhalten? Sollte es z. B. den Studenten möglich sein, ohne eine gründliche praktische Vorbereitung den Vorlesungen mit Verständnis zu folgen, welche in französischer Sprache abzuhalten sind? Oder wird dann nicht auch vielen Studenten bald der Kopf gründlich zu brummen anfangen?

Besonders zweckdienlich würde der Besuch des Institutes insbesondere auch für die Gymnasiasten sein, die sich dem Studium der modernen Philologie zu widmen gesonnen sind und zumeist ganz unzulänglich vorbereitet die Universität beziehen. Ich hoffe sogar, daß sich dann wieder mehr Gymnasiasten diesem Studium zuwenden würden und halte dies für einen ganz beträchtlichen Gewinn. Unter den Gymnasiasten befinden sich unzweifelhaft viele guten Köpfe, die auch philologisch bereits tüchtig geschult sind. Wird ihnen das Studium durch die geplante Einrichtung erleichtert, können sie insbesondere im Englischen — aber auch im Französischen — ohne allzu beträchtliche Opfer das nachholen, was ihnen die Schule nicht hat bieten können, dann werden wir auch vom Gymnasium wieder für dies Fach tüchtige und brauchbare Lehrer gewinnen. Das kann aber für diesen ganzen Unterrichtszweig uns nur willkommen sein!

Endlich möchte ich nicht unerwähnt lassen, daß dieses Centralinstitut, da es rein praktische Zwecke verfolgt, durchaus nicht nur den Philologen offen zu stehen brauchte. Auch die Juristen, die sich dem auswärtigen Dienst, dem Konsulatswesen, besonderen Zweigen der Verwaltung widmen wollen, könnten hier sich die erforderlichen Sprachkenntnisse aneignen. Selbst in dieser Beziehung würde also ein schon lange und lebhaft empfundenes Bedürfnis Befriedigung finden. Erforderlich wäre aber meines Erachtens freilich, daß für die Aufnahme in das Institut die akademische Vorbildung zur Bedingung gemacht würde. Um der

ganzen Stellung, des ganzen Charakters des Institutes willen scheint mir dies geboten zu sein!

Mit dem Centralinstitut läßt sich aber ferner noch eine andere Einrichtung leicht verbinden, die selbst einem größeren Kreise von Studenten, Kandidaten, jungen Lehrern recht erheblichen Nutzen gewähren könnte. Außer den für die immerhin beschränkte Zahl der ordentlichen Mitglieder bestimmten Übungen könnten nämlich noch gleichsam exoterische Übungen abgehalten werden. Da sie am zweckmäßigsten wohl auf die Abendstunden zu verlegen wären, will ich sie kurz als „Abendkurse" bezeichnen. Diese Abendkurse nun könnten vor allem an die Stelle der Konversationsstunden und ähnlicher Stunden treten, zu denen jetzt die Studenten vielfach ihre Zuflucht nehmen müssen. Derartige Stunden sind aber nicht nur teuer, sondern erfüllen zumeist auch ihren Zweck nicht recht, insbesondere infolge der Ungleichheit in der Vorbildung der Teilnehmer, dann aber auch infolge der Unbildung und Ungeschicklichkeit der Leiter. Als einen besonderen Glücksfall sehen es daher auch zumeist die Kandidaten und Studenten an, wenn sie zufällig die Bekanntschaft eines jungen Franzosen oder Engländers machen, mit dem sie einmal spazieren gehen oder in anderen Verkehr treten können. Häufig suchen sie sich auch durch einen Austausch von Stunden die Gelegenheit zu Übungen zu verschaffen, deren Notwendigkeit sie fühlen. In anderen Fällen wieder besuchen sie englische oder französische Gottesdienste lediglich zu dem profanen Zwecke, wenigstens ab und zu einmal das fremde Idiom zu hören. Selbst die Kandidaten und jungen Lehrer, die schon über eine größere Fertigkeit im Gebrauch der fremden Sprache verfügen, klagen doch sehr, daß ihnen die Gelegenheit zu weiterer Übung fehlt. Ohne fortwährende Übung gehen aber leider die gewonnenen Kenntnisse schnell wieder verloren! Diesen unzweifelhaft vorhandenen und lebhaft empfundenen Bedürfnissen kämen nun die Abendkurse entgegen. An ein oder zwei Abenden in der Woche — so ungefähr denke ich mir die Einrichtung — könnten in dem Institut „französische Abende", an ein oder zwei anderen Tagen „englische Abende" eingerichtet werden. Zur Verfügung stehen müßte der Saal des Instituts und einige Nebenräume. An den französischen und englischen Abenden dürfte natürlich nur französisch oder englisch in diesen Räumen gesprochen werden. Jede Übertretung wäre durch eine kleine Geldbuße zu ahnden! Neben den Leitern und Lehrern des Instituts könnten an diesen Abenden insbesondere auch junge Franzosen und Engländer, die sich hier in Berlin ihrer Studien wegen aufhalten, wertvolle Dienste leisten. Die Entschädigung, die sie hierfür zu erhalten hätten, würde meiner Meinung nach nicht allzuerheblich sein. Die jungen Philologen, Juristen, Offiziere, die sich als Glieder der betreffenden — als geschlossen zu betrachtenden — „Abendgesellschaft" einschreiben ließen, würden hier also Gelegenheit haben, mehrmals in der Woche Französisch und Englisch zu hören und zu sprechen. Seitens der Leitung wären natürlich für die einzelnen Abende besondere Vorkehrungen zu treffen. An bestimmten Abenden könnten z. B. französische Vorträge über die verschiedensten Gebiete der Kunst, Wissenschaft, Technik, Verkehrsleben u. s. w. gehalten und Diskussionen angeknüpft werden. An anderen Abenden könnte man französische und englische Theaterstücke mit verteilten Rollen lesen. Wenn die jungen Franzosen und Engländer dabei zweckmäßig unter die Deutschen verteilt würden, müßte sich meiner Meinung nach gerade hierdurch ein sehr beträchtlicher Gewinn erzielen lassen. Andere Abende wären wieder für die freie Diskussion vorher bekannt gegebener Fragen bestimmt u. s. f. Endlich würde ich es auch für außerordentlich förderlich

halten, wenn die Mitglieder der Gesellschaft sich fleißig im Theaterspiel übten und jeden Winter eine größere Reihe von Vorstellungen geben wollten. Die Rollen könnten dabei mehrfach besetzt sein, um möglichst vielen Mitgliedern die Gelegenheit zu geben, sich an der Einübung derselben zu beteiligen. Eine im Saal aufzustellende kleine Bühne würde für die hier verfolgten Zwecke völlig ausreichen. Auch die etwa zu veranstaltenden anderweitigen Unterhaltungen und Gesellschaftsspiele, selbst die Einnahme von Erfrischungen, die in den Nebenräumen zu haben sein müßten, könnten Gelegenheit geben, die Sprachkenntnisse der Mitglieder nach den verschiedensten Richtungen hin zu erweitern.

Gerade derartige ständige Kurse könnten, wie ich glaube, sehr viel zur Förderung und Verbreitung der neusprachlichen Kenntnisse beitragen. Ich erlaube mir daher noch zu bemerken, daß man diese oder ähnliche Veranstaltungen vielleicht auch schon treffen könnte, selbst wenn das Centralinstitut nicht sofort in das Leben treten sollte. Wenn nur ein recht tüchtiger und gewandter Ordinarius hierher berufen und einige Lektoren ihm beigegeben würden, könnte vielleicht schon ein Anfang mit der neuen Einrichtung gemacht werden! Selbst ein neues Gebäude wäre zunächst noch zu entbehren. Die Aula eines Gymnasiums könnte z. B. einstweilen benutzt werden. Besonders erfreulich wäre es, wenn das Collège français zu haben wäre! Diese Anstalt könnte dann — und vielleicht ist ihr dies zu gönnen — eine neue, verdienstvolle, ihren ursprünglichen Zwecken angemessene Bedeutung erlangen. Auf jeden Fall aber würden die Kosten dieser Abendkurse nicht so exorbitant sein, daß wir schon um dieses Punktes willen von ihrer Einrichtung Abstand nehmen müßten.

IV.

Lassen sich die Ferienkurse noch nutzbarer als bisher machen?

Bei dieser Frage ist ein Doppeltes zu unterscheiden. Es handelt sich nämlich einmal um die Kurse, welche an einzelnen ausländischen Universitäten, sodann um die Kurse, welche hier im Inlande abgehalten werden.

Hauptbegründer und Hauptbeförderer der ausländischen Ferienkurse ist der schon erwähnte verdienstvolle Professor Bouvier in Genf. Von hier aus, wo sie im Juli 1892 zum erstenmale stattfanden, hat sich die Einrichtung über viele andere Universitäten verbreitet. Meines Wissens werden z. B. jetzt auch in Marseille, Montpellier und Grenoble derartige Kurse für Ausländer abgehalten. Nicht unerwähnt möchte ich lassen, daß gerade der Kursus in Grenoble mir von einem Oberlehrer, der kürzlich an demselben teilgenommen hat, außerordentlich gerühmt worden ist. Insbesondere lobte derselbe auch die freundliche Aufnahme und die gute Unterkunft (Preis der Pension pro Monat 100 bis 130 fr.). Die ganze Einrichtung der Ferienkurse hat offenbar solchen Anklang gefunden, der Besuch ist so gestiegen, daß in Genf jetzt gewöhnlich zwei Kurse stattfinden: ein sechswöchentlicher im Juli und August und ein kürzerer im Oktober. Es werden hier — und ähnlich verfährt man an den andern ausländischen Universitäten — nicht nur akademische Vorlesungen gehalten, vielmehr wird der Hauptnachdruck auf die Übungen gelegt. In freier Weise werden z. B. Texte gelesen und besprochen. Die Teilnehmer haben auch kleine Vorträge zu halten, schriftliche Arbeiten zu liefern, die Anlaß zu eingehenden Besprechungen geben. Sehr wertvoll sind insbesondere auch Diktionsübungen, bei denen nicht nur die Sprachfehler verbessert, sondern auch Mittel und Wege angegeben werden, wie sie sich künftig vermeiden lassen. Die ganze Ver-

anstaltung hat sich so nützlich erwiesen, daß der Besuch dieser Ferienkurse unseren jungen Neuphilologen nicht angelegentlich genug empfohlen werden kann. Wenn ich im obigen darauf hingewiesen habe, daß vornehmlich auch kleinere Stipendien an Studenten, insbesondere auf Grund von Konkurrenzprüfungen (im Centralinstitut) verliehen werden könnten, so möchte ich hier bemerken, daß diese kleinen Stipendien gerade für den Besuch der ausländischen Ferienkurse zu bestimmen sein möchten. Man würde dann die Garantie haben, daß die im Auslande zugebrachte Zeit auch wirklich zweckmäßig verwendet wird. Auf diese Weise könnte man auch die Kurse am besten fördern und vielleicht auf ihre weitere Ausgestaltung sogar einen gewissen Einfluß gewinnen.

Auch die Ferienkurse, welche hier in Berlin von Prof. Kabisch begründet worden sind und einen sehr erfreulichen Aufschwung genommen haben, ebenso die an einzelnen Universitäten (Marburg, Greifswald) seit einiger Zeit eingerichteten Kurse verdienen unbedingt weitere Unterstützung und wohlwollende Förderung. Wenn man diese inländischen Kurse als nur unvollkommene Ersatzmittel bezeichnet und deshalb hier oder da auch wohl angegriffen hat, so ist das ungerecht! Daß diese Ferienkurse einen Aufenthalt im Auslande nicht völlig ersetzen können, ist ganz selbstverständlich. Viele unserer Lehrer können aber thatsächlich kostspielige Auslandsreisen nicht unternehmen. Für diese ist ein gewisser Ersatz doch wenigstens besser als nichts! Hinzu kommt, daß diese Ferienkurse auch gern von Lehrern besucht werden, welche eine Zeitlang im Auslande waren und grade deshalb das Bedürfnis fühlen, die erlangten Kenntnisse und Fertigkeiten wieder aufzufrischen. Schon um dieses Zweckes willen erweisen sie sich als eine durchaus nützliche, ja notwendige Einrichtung. Sehr erfreulich wäre es, wenn insbesondere bei den Berliner Kursen die Zeit sich etwas verlängern ließe, da die wenigen Tage, die bisher zu Gebote stehen, sich nicht als ganz ausreichend erweisen. Indessen wird sich dies wohl zunächst nicht ermöglichen lassen. Sollte das von mir vorgeschlagene Centralinstitut wirklich begründet werden, würden die Kurse am besten dorthin zu verlegen sein. Da die nötigen Kräfte dann jederzeit zur Verfügung ständen, könnte man die Kurse auch den verschiedenen Bedürfnissen und Wünschen entsprechend verschieden ausgestalten und insbesondere für die aus den Provinzen einzuberufenden Lehrer ab und zu längere und vollständigere Übungskurse abhalten.

V.

Sind die amtlichen Vorschriften noch abzuändern und zwar:

a) Sind die Bestimmungen der Prüfungsordnung in der Richtung zu ergänzen, daß Mängel der historisch-grammatischen Schulung durch größere praktische Fertigkeit ausgeglichen werden können?

b) Sind die Bestimmungen über die praktische Ausbildung dahin abzuändern, daß bei den Neuphilologen der Aufenthalt im Auslande das Probejahr vollständig ersetzen kann?

ad a) Die erste Frage ist durch eine zu § 17 und ebenso zu § 18 der Prüfungsordnung hinzugefügte Bemerkung meines Erachtens bereits entschieden. Es heißt nämlich daselbst: „Für minder eingehende Kenntnisse auf dem Gebiete der geschichtlichen Entwicklung der Sprache kann eine besonders tüchtige Kenntnis der neuen Litteratur nebst hervorragender Beherrschung der gegenwärtigen Sprache als ausgleichend eintreten.“ Wenn hier neben der praktischen Fertigkeit auch eine ein-

gehendere Kenntnis der neueren Litteratur verlangt wird, so liegt dies unzweifelhaftig völlig in dem Sinne der aufgestellten Frage. Die bloße praktische Fertigkeit könnte sonst eine rein mechanische sein und des wirklichen Wertes für die geistige Bildung ermangeln. Der Ausgleich kann also jetzt bereits erfolgen, fraglich ist nur, ob er wirklich im gegebenen Falle auch stets eintreten wird. Da sich feste Bestimmungen darüber nicht geben lassen, ob die Kenntnisse auf dem geschichtlichen Gebiete der Sprache ungenügend oder nur minder eingehend sind, bleibt es dem Ermessen der Kommission vorbehalten, den Ausgleich eintreten zu lassen oder zu verweigern. Wenn die Kommission und vor allem der Examinator die historisch-kritische Schulung für das Haupterfordernis erachtet und demgemäß die Ansprüche auf diesem Gebiete in die Höhe schraubt, wird man leicht geneigt sein, selbst bei tüchtigen Kenntnissen auf dem Gebiet der Litteratur und bei mehr als gewöhnlicher Sprachbeherrschung den Ausgleich zu versagen, weil die Kenntnisse auf dem Gebiete der geschichtlichen Forschung allzu dürftig erscheinen. Es bleibt daher zu erwägen, ob sich nicht genauere Festsetzungen treffen lassen, etwa ähnlich wie bei der Prüfung im Deutschen, wo zwei verschiedene Wege unbedingt freigelassen sind. Der Kandidat kann hier selbst wählen, ob er die Bekanntschaft mit den Hauptergebnissen der historischen Grammatik und den Elementen des Gotischen und Althochdeutschen nachweisen oder statt dessen sich eine Lehrbefähigung in der philosophischen Propädeutik erwerben will. Letzteres muß dann als Ersatz gerechnet werden! Dementsprechend könnte man vielleicht auch hier versuchen, dem Kandidaten die Wahl zwischen den beiden Wegen ganz frei zu lassen. Leider scheint mir dies aber kaum durchführbar zu sein! Bei der Prüfung im Deutschen wird nämlich der Kandidat, der die philosophische Propädeutik erwählt, im Gotischen und Althochdeutschen überhaupt nicht examiniert. Dieses Fallenlassen eines ganzen Gebietes ist hier kaum angänglich! Eine gewisse Kenntnis auf dem Gebiete der geschichtlichen Sprachentwicklung halte ich wenigstens bei jedem Kandidaten, der die Lehrbefähigung für Stufe I erwerben will, für durchaus erforderlich. Da die amtlichen Vorschriften sich also schwerlich genauer umgrenzen lassen, kommt es lediglich auf die Handhabung derselben an. Eine gewisse Garantie dafür, daß diese Handhabung im Interesse der Schule erfolgt, ist dadurch gegeben, daß die Prüfungskommission erfreulicherweise aus Universitätslehrern und Schulmännern zusammengesetzt und der Vorsitz einem Schulmanne übertragen ist. Namentlich der Vorsitzende kann also seinen Einfluß dahin geltend machen, daß die in der Anmerkung getroffene Bestimmung auch wirklich entsprechende Anwendung findet. Andererseits ist es aber leider auch Thatsache, daß einseitige Richtungen, die auf der Universität herrschen, in den Kreisen der Schulmänner gleichfalls stark vertreten zu sein pflegen. Die Schüler sind zuweilen sogar noch einseitiger als der Meister! Es zeigt sich also, daß hier schließlich alles auf die Persönlichkeiten ankommt, welche in die Kommissionen berufen werden. Auch aus diesem Grunde wäre es außerordentlich erwünscht, wenn die im ersten Abschnitt vorgeschlagene Professur wirklich errichtet würde. Dadurch, daß man den neuen Ordinarius gleichfalls zum Mitgliede der Prüfungskommission machte, würde man die beste Gewähr dafür gewinnen, daß die sachgemäße Bestimmung der Prüfungsordnung auch sachgemäß ausgeführt wird.

ad b) Durch die Verfügung vom 24. Oktober 1892 ist den Kandidaten der neueren Fremdsprachen gestattet worden, die eine Hälfte des Probejahres in einem Lande französischer Zunge oder in England zuzubringen. Über die Verwendung der im Auslande verbrachten sechs Monate sind nach Ablauf derselben dem be-

treffenden Provinzial-Schulkollegium beglaubigte Nachweise vorzulegen. Genügen dieselben, ist das Schulkollegium ermächtigt, die gedachte Zeit als einen Teil des Probejahres zu erachten. Nach der Verfügung vom 13. Mai 1897 (U. II 721) soll den neusprachlichen Kandidaten sogar empfohlen werden, zur Verbesserung ihrer Aussprache einen Teil des Probejahres in Ländern französischer Zunge zuzubringen. Empfiehlt es sich nun, jetzt noch einen Schritt weiter zu gehen und an Stelle des ganzen Probejahres den Aufenthalt im Auslande treten zu lassen? Nach meiner Überzeugung unterliegt diese Maßregel keinen Bedenken, wenn zwei Bedingungen innegehalten werden. Zunächst muß der Bericht, der über das Seminarjahr des Kandidaten zu erstatten ist, hinsichtlich der erlangten unterrichtlichen Befähigung desselben unbedingt genügend lauten. Hat der Kandidat dagegen gezeigt, daß ihm die Kunst des Unterrichtens oder die Handhabung der Disziplin noch recht erhebliche Schwierigkeiten bereiten oder sind andere Mängel zu Tage getreten, muß das Schulkollegium in der Lage sein, von dem Kandidaten zu verlangen, daß er durch Ableistung des Probejahres den Beweis erbringe, er habe diese Mängel nun überwunden. Andernfalls kommt das Schulkollegium, wenn es einem Kandidaten, der noch ganz unzulängliche Leistungen aufzuweisen hat, doch das Zeugnis der Anstellungsfähigkeit erteilen soll, in eine ganz schiefe Lage! Es liegt sogar die Gefahr vor, daß gerade Kandidaten, die sich im Seminarjahr recht ungeschickt gezeigt haben, ja beinahe gescheitert sind, am liebsten die Gelegenheit ergreifen werden, sich der Probe ihrer Leistungsfähigkeit, die sie eben im Probejahr noch ablegen sollen, zu entziehen. Der Einwand, früher habe ein Jahr der Vorbereitung genügt, zwei Jahre seien überhaupt überflüssig, ist nicht ganz stichhaltig! Die Ausbildung war eben früher vielfach recht unzulänglich! Und wenn man gar ältere Lehrer z. B. rühmen hört: „Wir haben sofort in den Fluß springen müssen und haben auch schwimmen gelernt, ohne daß man uns so lange an die Leine genommen hat“, so ist wohl richtig, daß mancher Lehrer auf diese Weise mehr oder minder gut schwimmen gelernt hat; andere haben sich aber auch bloß durch Pudeln über Wasser gehalten, und wer sich das Pudeln einmal angewöhnt hat, pudelt gewöhnlich sein ganzes Leben lang weiter! — Die Vorschriften über das Seminar- und Probejahr stellen nach meiner Überzeugung einen ganz entschiedenen Fortschritt dar, gerade deshalb empfiehlt es sich aber auch, daß wir an ihnen festhalten. Die Kritiken, die man namentlich von der älteren Generation noch zu hören bekommt, fangen wohl auch schon zu verstummen an! — Unzweifelhaft giebt es aber Kandidaten von so glücklicher Begabung, daß sie schon durch das Seminarjahr die Fähigkeit erlangen, selbständig und erfolgreich zu unterrichten. Für diese — aber auch nur für diese — kann nicht nur unbedenklich an Stelle des ganzen Probejahres der Aufenthalt im Auslande treten, sondern für diese ist die letztere Maßregel sogar dringend zu empfehlen. Durch Verleihung von Stipendien könnte man dafür sorgen, daß diesen Kandidaten die verdiente Auszeichnung auch wirklich zu teil wird.

Soll der Aufenthalt im Auslande als Ersatz des ganzen Probejahres dienen, ist zweitens zu verlangen, daß der Kandidat diese Zeit nicht lediglich zur Vervollkommnung seiner Sprechfähigkeit, zu litterarischen Arbeiten u. s. f. benutze, sondern daß er zugleich auch seine unterrichtlichen Fähigkeiten und Kenntnisse zu fördern suche, sei es dadurch, daß er selbst an einer Schule Unterricht erteilt, sei es dadurch, daß er das ausländische Unterrichts- und Erziehungswesen wenigstens gründlich studiert. Dies Studium kann den Kandidaten nicht nur in seiner Lehr-

thätigkeit fördern, sondern ihm vielleicht auch ganz neue Anregungen geben. Wenn der junge Lehrer z. B. beobachtet, mit welcher Sorgfalt an den französischen Lehranstalten die Ausbildung in der Muttersprache gefördert, wie streng auf gutes und gewähltes Sprechen geachtet, wie hohe Leistungen in dieser Hinsicht erzielt werden, kann diese Wahrnehmung vielleicht ihm selbst wie den Schulen, an denen er später wirken soll, zu großem Vorteil gereichen. Einem Kandidaten aber, der gar nichts für seine unterrichtliche Förderung im Auslande gethan hat, die ganze Zeit als Probejahr anzurechnen, erscheint mir nicht nur nicht zweckmäßig, sondern auch ungerecht gegenüber anderen Kandidaten, die vielleicht durch ihre Verhältnisse absolut genötigt gewesen sind, hier zu bleiben. Es könnte z. B. ein wohlhabender Kandidat die ganze Zeit einfach dazu benutzen, seine Kenntnisse zu erweitern, um sich bei der Rückkehr eine höhere Lehrbefähigung zu erwerben. Gegenüber einem armen Kandidaten, der statt dessen hier zum Teil unentgeltlich hat unterrichten müssen, verschaffte er sich dadurch einen beträchtlichen Vorteil. Auch aus diesem Grunde müssen wir von den Kandidaten, die im Auslande ihre Probezeit zubringen wollen, auch wirklich unterrichtliche Leistungen verlangen!

Sind die beiden aufgestellten Bedingungen erfüllt, sollten wir aber auch den Aufenthalt im Auslande auf jede Weise zu fördern suchen. Außer durch Verleihung von Stipendien kann dies auf wirksame Weise dadurch geschehen, daß dem jungen Manne die Wege geebnet werden! Freilich ist gerade in dieser Hinsicht zweifelhaft, ob die Unterrichtsverwaltung direkt Erhebliches thun kann! Den Kandidaten z. B. amtliche Empfehlungen mitzugeben, damit ihnen der Zutritt in französische Lehranstalten gestattet wird, scheint nicht ratsam zu sein! Nach Mitteilungen, die mir geworden sind, ist man leider in Frankreich gegenüber amtlichen Empfehlungen immer noch recht mißtrauisch und zugeknöpft. Die wichtige Mitgabe von Empfehlungen an hervorragende Gelehrte und an Lehrer — womöglich an solche, die selbst in Deutschland freundliche Aufnahme gefunden haben und daher auch ihrerseits geneigt sind, junge deutsche Philologen freundlich zu empfangen und zu fördern, — die Auskunft über vorteilhafte Gelegenheiten, zu unterrichten, zu hospitieren, Vorträge zu hören, die Mitteilung von Adressen, Pensionspreisen u. s. w., alles dies muß und kann erfreulicherweise den Vereinen und ihren Vertrauensmännern überlassen bleiben, die in dieser Beziehung bereits jetzt schon eine rührige Thätigkeit entfalten. Sehr empfehlen würde es sich aber, wenn die dankenswerten Bemühungen, die hierauf gerichtet sind, seitens der Verwaltung wohlwollend unterstützt und unter der Hand auch gefördert würden!

Anhang.

Sollten die Vorschläge, die ich im obigen zu machen mir erlaubt habe, zur Ausführung gelangen, wäre unzweifelhaft recht Beträchtliches zur Hebung der neusprachlichen Kenntnisse in Preußen geleistet; insbesondere würden die künftigen Lehrer der neueren Sprachen sehr viel besser als jetzt für ihre wichtige Aufgabe zugerüstet werden. Um tüchtige Lehrer handelt es sich aber auch zunächst, wenn Fortschritte erzielt werden sollen. Seinem Wortlaute nach ist das aufgestellte Thema aber hiermit noch nicht erschöpft! Mit vollem Fug könnte man vielmehr noch die Frage aufwerfen, ob nicht — ganz abgesehen von den Lehrern und den Studenten — in weiteren Kreisen, vor allem in den Kreisen der Kaufleute, Industriellen und Gewerbetreibenden sich noch mancherlei zur Hebung der neusprach-

lichen Kenntnisse thun lasse. Da der Herr Ministerialdirektor am Schlusse der eingangs erwähnten Unterredung ausdrücklich bemerkte, daß es mir frei stände, auch auf andere, in den bisherigen Fragen noch nicht ausdrücklich berücksichtigte Punkte einzugehen, möchte ich in Kürze noch folgendes anführen:

Meines Erachtens ist eine der wichtigsten und dringendsten Aufgaben, welche wir demnächst in Preußen zu erfüllen haben, die Begründung von „Hochschulen für Handel und Verkehr". Die letzt vergangenen Dezennien sind dadurch charakterisiert, daß in ihnen die großen Polytechnischen Hochschulen zur vollen Entfaltung und Blüte gelangt sind — entsprechend dem mächtigen Aufschwunge, welchen die Industrie in dieser Zeit genommen hat. Und in hohem Maße erfreulich ist es gewiß, daß nun auch im Osten neue Polytechnische Hochschulen begründet werden sollen. Das wird zur Hebung dieser Landesteile nicht nur in industrieller, sondern auch in politischer Hinsicht sehr wesentlich beitragen. Der machtvoll angewachsenen Industrie ist aber in der letzten Zeit glücklicherweise auch der Handel und Verkehr, der bisher zu sehr in fremden Händen lag, ebenbürtig zur Seite getreten. Deutschland ist in die Reihe der Welthandel treibenden und den Weltverkehr vermittelnden Nationen eingetreten und ist im Begriff, sich seinen Anteil an dem hierzu unumgänglich nötigen Kolonialbesitz zu sichern. Dieser Sachlage muß meines Erachtens auch die Unterrichtsverwaltung — dies Wort im weitesten Sinne (d. h. abgesehen von einem besonderen Ressort) genommen — gerecht werden, wenn sie hinter ihrer Aufgabe nicht zurückbleiben will. Haben wir in Preußen Hochschulen für die Industrie, den Bergbau, die Landwirtschaft, das Veterinärwesen begründet, so gebührt es sich, daß nunmehr auch Handel und Verkehr an die Reihe kommen. Diese wichtige Aufgabe dürfen wir auch nicht den kleinen Bundesstaaten überlassen, Preußen muß vielmehr auch hier die Führung übernehmen. Vor allem wäre, wie ich glaube, gerade hier in Berlin eine derartige große Musteranstalt zu eröffnen. Neben einer kaufmännischen und einer juristischen Abteilung, welche einerseits die kaufmännischen Wissenschaften, andererseits Handelsrecht, Wechselrecht, Nationalökonomie u. s. w. in den Kreis ihrer Betrachtungen zu ziehen hätten, wäre an dieser Hochschule auch eine geographische Abteilung (verbunden mit Kolonialmuseum und Auskunftsstelle) und endlich auch eine sprachliche Abteilung einzurichten. Es könnte sogar fraglich sein, ob nicht das orientalische Seminar und das geplante neusprachliche Centralinstitut eben die sprachliche Abteilung dieser Hochschule zu bilden hätten. Indessen würde ich es für vorteilhafter halten, wenn diese beiden Anstalten — entsprechend der Vorbildung ihrer Zöglinge — im Zusammenhang mit der Universität belassen würden. Der sprachliche Unterricht an der neuen Hochschule würde wohl auch etwas elementarer zu gestalten sein.

An Besuch würde es dieser Hochschule voraussichtlich nicht fehlen! Viele Söhne von reichen Kaufleuten würden sich hier wohl eine höhere und umfassendere Ausbildung zu verschaffen suchen. Vielleicht könnte hierdurch auch zugleich eine Pflanzstätte für die Ausbildung tüchtiger Bankbeamter gewonnen werden. Ebenso könnten möglicherweise auch die höheren Postbeamten einen Teil ihrer Vorbildung hier erhalten. Besonders hoch wäre aber wohl der Nutzen anzuschlagen, den die Anstalt für die soziale Hebung des ganzen Kaufmannsstandes besitzen würde. Das Wort Kaufmann ist unter uns noch viel zu gleichbedeutend mit Krämer; und thatsächlich steckt auch leider in unserem Kaufmannsstande noch viel kleinlicher, enger Krämergeist! Mit dem Aufschwunge des Handels sind aber andererseits große sittliche Gefahren verbunden! Der Geist der Selbstsucht und gewissenlosen Habsucht kann

leicht zügellos emporwachsen. Gerade deshalb haben wir bei Zeiten Vorsorge zu treffen, daß nicht der Handelsgeist zum Schachergeist ausarte, sondern daß unter uns Deutschen mit dem wachsenden Handel und Verkehr womöglich der treue, ehrenfeste Geist der alten Hansa wieder auflebe. Die neue Hochschule aber könnte zu diesem herrlichen Ziele nicht nur durch ihre juristische (nationalökonomische), sondern vor allem auch durch ihre sprachliche Abteilung sehr viel beitragen!

Nachdem die Technischen Hochschulen sich glänzend entfaltet haben, sind wir meines Erachtens ferner auch verpflichtet, etwas für die mittlere technische Ausbildung zu thun. An derartigen Lehranstalten fehlt es noch sehr! Infolgedessen besuchen jetzt z. B. viele junge Leute, die nur bis zum „Einjährigen" gelangt sind, — ich lasse dahingestellt, ob stets zu ihrem Vorteil — außerpreußische Anstalten. Wieder andere studieren auf den Polytechnischen Hochschulen, wohin sie gar nicht gehören. Darunter leiden diese Hochschulen selbst — besonders die süddeutschen. Hinzu kommt noch ein anderes! Es ist sicherlich nicht ein in jeder Hinsicht erwünschtes Ergebnis, daß zahlreiche Abiturienten der sechsklassigen Realschulen sich zu den Oberrealschulen hinwenden, um sich für die höheren Studien vorzubereiten. Diese jungen Leute, die zum größten Teil dem kleinen Handwerker- oder Beamtenstande angehören, müßten wir den mittleren Ständen möglichst zu erhalten suchen. Durch die Gründung tüchtiger, mittlerer polytechnischer Anstalten könnten wir, wie ich glaube, hierzu viel beitragen. Auch an diesen Anstalten wären aber die neueren Sprachen tüchtig zu betreiben! Zur Hebung und Verbreitung der neusprachlichen Kenntnisse würde also auch hierdurch ein wertvoller Beitrag geleistet werden.

Endlich scheint es mir auch angebracht zu sein, daß wir nicht nur für Handel und Industrie, sondern auch für das Handwerk, insbesondere das Kunsthandwerk, etwas Erhebliches zu thun versuchen. Nun haben wir wohl Handwerkerschulen, Fortbildungsschulen, auch einzelne Fachschulen, die Treffliches leisten. Meines Erachtens fehlt es aber noch an Schulen, die speziell den Zwecken des Kunsthandwerks dienen. Je mehr wir aber im Begriff sind, ein Industrie- und Handelsstaat zu werden, um so mehr müssen wir acht geben, daß die Masse unseres Volkes nicht zu sehr in den bloßen Arbeiterstand herabgedrückt wird; sonst steigen wir wohl als Nation, sinken aber als Volk! Das Kunsthandwerk nach Möglichkeit zu heben, liegt entschieden im sozialen Interesse, dem es durchaus nicht entspricht, daß unsere Handwerker jetzt mit den bloßen Arbeitern eine einzige, fast unterschiedslose Masse bilden. Wenn es uns gelingen sollte, den mittelalterlichen Handwerkerstolz, der zu einem guten Teil auf dem Begriff des Handwerks als Kunsthandwerks beruht, in zeitgemäßer Form wieder zu beleben, wäre sehr viel gewonnen!

Um zu diesem Ziele zu gelangen, könnten wir vielleicht den Versuch machen, für das Kunsthandwerk besondere Schulen zu gründen, die etwa den Landwirtschaftsschulen zu entsprechen hätten. Diese Schulen, die ich „Kunstschulen" nennen will, hätten natürlich das Zeichnen besonders zu pflegen, daneben aber auch Übungen zu betreiben, die eine gewisse Ähnlichkeit mit dem Handfertigkeitsunterricht besitzen müßten, aber noch praktischer auszugestalten sein würden. Diesen Schulen müßte natürlich auch — wie den Landwirtschaftsschulen — die Berechtigung zum einjährigen Dienst verliehen werden.

Noch wichtiger erscheint mir aber die Begründung von Anstalten für solche junge Leute, welche nach Erlangung des einjährigen Zeugnisses sich noch dem

Kunsthandwerk widmen wollen. Derartige Anstalten, die ich „Meisterschulen" nennen will, wären für die verschiedenen Zweige des Kunsthandwerks besonders einzurichten, z. B. Meisterschulen für die Goldschmiedekunst, die Kunstgießerei, die Kunstschlosserei, Kunstschmiederei, Kunsttischlerei, Kunstdrechslerei u. s. w. bis zu der Kunstbäckerei und der Gewandschneidekunst. Bedingung für die Aufnahme in diese Meisterschulen wäre neben der wissenschaftlichen Qualifikation die Absolvierung einer zwei- bis dreijährigen praktischen Lehrzeit. Jetzt wollen nicht einmal mehr die Tertianer — geschweige unsere „Einjährigen" — etwas vom Handwerk wissen. Sie wollen eben nicht Lehrjungen spielen! Und daß sie schließlich nicht für die Frau Meisterin Kinder warten und für die Gesellen Schnaps holen wollen, kann man ihnen füglich auch nicht sehr verdenken. Deswegen müßte eben die Lehrzeit anders ausgestaltet werden, damit wir wieder mehr gebildete Elemente für das Handwerk gewinnen! Nach meiner Meinung könnten diese jungen Leute in den Werkstätten, die mit den Meisterschulen verbunden sein müßten, schon ihre Lehrzeit in angemessener Form absolvieren. Am Schlusse der Lehrzeit hätten sie eine Prüfung rein praktischer Art abzulegen und wären nun „Meistergesellen". Als solche Meistergesellen wären sie zur Aufnahme in die Meisterschulen erst berechtigt! Diejenigen, welche ihre technische, künstlerische, kaufmännische Ausbildung auf der Meisterschule vollendet haben, könnten sich einer Diplomprüfung unterziehen, auf Grund deren sie berechtigt sein müßten, einen besonderen Ehrentitel zu führen, z. B. den Titel: „Königlicher Meister der Kunstschlosserei" u. s. w. oder abgekürzt: „Königlicher Kunstmeister." Und diesem Titel müßte auch eine entsprechend geachtete Stellung eingeräumt werden! Der Deutsche — auch der deutsche Handwerker — giebt eben viel auf Ehre und die soziale Frage ist thatsächlich zu einem erheblichen Teil auch eine Ehrenfrage! An diesen „Kunstschulen" nicht nur, sondern auch an den „Meisterschulen" müßten auch die neueren Sprachen eine besondere Pflege finden! Gerade hierdurch könnten die neusprachlichen Kenntnisse selbst in den Kreisen des Handwerkerstandes beträchtlich gehoben und gefördert werden!

3.

Dr. Sachau,

ordentlicher Professor an der Universität Berlin, Geheimer Regierungsrat.

Das Gedeihen deutschen Wesens innerhalb und außerhalb der Reichsgrenzen sowie jenseits der Meere hat während des letzten Jahrzehnts dem Sprachunterricht in Deutschland eine Reihe ebenso neuer wie schwieriger und wichtiger Aufgaben gestellt. Mancher junge Deutsche sieht sich genötigt, um eine Lebensstellung zu erlangen oder um in einer solchen mehr als bisher den erhöhten Anforderungen genügen zu können, Kenntnisse in Sprachen anzustreben, die bisher unter uns außer im Kreise der Fachmänner so gut wie unbekannt waren. Das Kaiserliche Reichspostamt entsendet alljährlich eine Anzahl junger Beamter auf das Seminar für Orientalische Sprachen zum Studium des Guzerati, der in Bombay und Nordwestindien vorherrschenden indo-arischen Volkssprache, aus dem Grunde, weil die Hauptvertreter des Handels in Deutsch-Ostafrika Tausende von Indern aus jenem

Lande sind und gerade mit diesen mehr als mit irgendeinem andern Bruchteil der Bevölkerung der Kaiserliche Post- und Telegraphenbeamte zu verkehren hat. Aus ähnlichem Anlaß werden andere Postbeamte im Suaheli, im Arabischen und Türkischen sowie im Chinesischen vorgebildet. Die große Ausdehnung unserer diplomatischen und konsularischen Vertretung wirkt in gleicher Richtung, wie nicht minder die Entwicklung von Industrie, Handel und Schiffahrt. Das Spanische wird nicht mehr nur noch in Hamburg, Bremen und Remscheid nach Gebühr gewürdigt, und die große Anzahl von Bankbeamten und Kaufleuten, welche die seit 1892 vom Seminar für Orientalische Sprachen gebotene Gelegenheit zum Erlernen der russischen Sprache benutzen, beweist, daß man anfängt unserem großen östlichen Nachbarvolke die Beachtung zu widmen, die ihm gebührt.

Das Sprachstudium im Dienste praktischer Interessen ist in der Mehrzahl aller Fälle eine Nebenbeschäftigung, und kann nach der Lage der Verhältnisse kaum je etwas anderes sein. Sie hat sich daher durchweg mit einigen Bruchteilen der Tageszeit zu begnügen. Aber selbst auch dann, wenn dies Studium als einzige Beschäftigung des Lernenden ermöglicht wird, ist meistens die Zeit zu kurz bemessen, wohl nicht deshalb, weil etwa die leitenden Kreise die Schwierigkeit der Aufgabe unterschätzten, sondern mehr aus dem Grunde, weil sie die hohe Bedeutung sicherer Sprachkenntnis für einen Deutschen, der inmitten fremdsprachlicher Millionen öffentliche oder private Interessen zu vertreten berufen ist, noch bei weitem nicht nach Gebühr würdigen. Das praktische Sprachstudium vollzieht sich daher meist unter zweifellos ungünstigen Umständen und noch dazu unter solchen, die eine gewisse schulmäßige Regelung, wie sie sonst die Grundlage unseres Unterrichtswesens bildet, ausschließen. Aus diesem Grunde muß der Unterricht sich Zeit und Umständen anschmiegen, das etwa mögliche Ziel scharf fixieren und durch konzentrierte Thätigkeit ein immerhin nützliches Ziel zu erreichen streben. Aus gleichem Grunde sowie wegen der Mannigfaltigkeit und Neuheit vieler dieser Studien ist es unmöglich etwas wie einen allgemeinen Lehrplan oder Detailregeln für bestimmte Phasen des Unterrichts aufzustellen, weshalb wir uns darauf beschränken, hier einige allgemeine Gesichtspunkte und einige besondere Bemerkungen darzulegen, welche sich uns aus der Erfahrung des letzten Jahrzehnts hauptsächlich aus dem Betriebe des Seminars für Orientalische Sprachen ergeben haben.

Das praktische Sprachstudium ist ein Lernen in der Heimat, dem naturgemäß ein Lernen in der Fremde folgen muß. In der Heimat soll die Grundlage zu einem späteren, in der Fremde zu vollendenden Bau gelegt werden. Ferner ist es entweder ein Fortlernen auf einer in der Mittelschule gewonnenen Basis wie meist im Französischen, oder ein Lernen ab ovo wie im Russischen, in Asiatischen und Afrikanischen Sprachen. Beiden Arten des Lernens ist das Streben nach der Erreichung eines bestimmten praktischen Zieles gemeinsam.

Gegenüber dieser Aufgabe zeigt sich die Meisterschaft des Dozenten in der Beschränkung. Er muß scharf umgrenzen, welches Sprachgut im praktischen Leben für den Konsulatsbeamten, für den Kolonialbeamten, für den Kaufmann das wichtigste und unentbehrlichste Element des täglichen Bedarfes ist, und bei dieser Abgrenzung wird ihm die oft gemachte Beobachtung zu statten kommen, daß sich das Tagesgespräch in zahlreichen Wiederholungen bewegt, wie auch im täglichen Schreibwerk einige wenige Typen vorzuherrschen pflegen. Den so begrenzten Stoff in der Weise zu erklären, daß jede irrtümliche Auffassung auf seiten des Schülers ausgeschlossen ist, und ihn durch stets wiederholte Übung zu seinem freien geistigen

Eigentum zu machen, ist die Aufgabe des Dozenten, und wenn es ihm je zweifelhaft erscheint, ob die dem Schüler zu Gebote stehende Zeit vielleicht noch ein Mehr gestattet oder nicht, so ist unter allen Umständen dem Weniger der Vorzug zu geben. Denn der Anfang und die theoretische Grundlage muß absolut fehlerfrei und sicher sein, da nur auf einer solchen die Praxis des Lebens gedeihlich weiterbauen kann. Und außerdem sind es gerade diese Elemente, die in der Heimat gelernt werden können und gelernt werden müssen, nicht dort, wo die tropische Sonne die Elastizität des Menschen für geistige Arbeit so vielfach zu erschweren und zu beeinträchtigen pflegt. Bekanntlich fehlt es nicht an Deutschen in fremden Ländern, welche das fremde Idiom zu beherrschen scheinen, ohne je theoretischen Unterricht genossen zu haben. Und für manche Bedürfnisse mag solches Können ausreichen, keineswegs aber für die Bedürfnisse der Staatsverwaltung noch für wichtige Privatinteressen, überhaupt nicht für alle diejenigen Fälle, wo die sichere Kenntnis jedes Wortes und jeder Form erforderlich ist und ein Irrtum möglicherweise die bedenklichsten Folgen zeitigen würde. Für eine solche Aufgabe bedarf es sicherer theoretischer grundlegender Kenntnisse, wie sie im allgemeinen nur durch den Unterricht eines kompetenten Lehrers und durch seine Einübung gewonnen werden können.

Sofern mit dem Erlernen der Sprache das Erlernen einer fremden Schrift verbunden ist wie im Chinesischen und Japanischen, im Arabischen und Suaheli sowie im Russischen, empfiehlt es sich die erste Zeit, sagen wir: die ersten Monate, wenn irgend möglich, mit einer gewissen Ausschließlichkeit auf das Studium zu verwenden. Eine exotische Schrift sich zu eigen zu machen und durch die Maske der Schrift zur Sprache selbst hindurchzudringen, ist nach unserer Beobachtung ein unendlich schweres geistiges Ringen, schwer für denjenigen, der aus eigener freier Wahl und mit besonderen Geistesgaben ausgestattet an diese Aufgabe herantritt, wie vielmehr für denjenigen, der ohne ähnliche Gaben, lediglich um ein praktisches Ziel zu erreichen, den gleichen Kampf versucht. Bei Aufwendung der ganzen Kraft und Zeit erlangt der Lernende nach einigen Monaten die beglückende Zuversicht, entweder daß er das Spiel gewonnen, daß er alles Erforderliche gelernt, oder es wenigstens so weit gelernt hat, um auf der erworbenen Grundlage sicher und bequem weiterarbeiten zu können. Gegenüber einer solchen Aufgabe mit der Zeit zu geizen und die zu leistende Arbeit über einen längeren Zeitraum zu verteilen, verschlechtert die Chancen des Erfolges ganz außerordentlich und pflegt in den meisten Fällen die Ursache definitiven Mißlingens zu sein.

Das Kind lernt einen Teil seiner Muttersprache in der Familie und auf der Straße, einen anderen — und wohl den für das spätere Leben wichtigeren — in der Schule. Wer in der Fremde lebt und in fremder Sprache sich frei bewegt, muß oft die Beobachtung machen, daß ihm nichts so sehr fehlt als gerade dasjenige, was der Fremde in seiner Schule gelernt hat, und daß keine Lücke in seiner Sprachkenntnis so schwer auszufüllen ist wie gerade diese, mit anderen Worten: daß das in der Heimat erworbene Maß von Kenntnis des fremden Idioms leicht versagt, sobald von elementarer Mathematik und Naturbeschreibung, sowie andererseits wenn von Bibelkenntnis die Rede ist. Zweifellos ersetzt der deutsche Sprachunterricht die fremde Schule in weitem Umfang, besonders gut in grammatischen Dingen; indessen um der angedeuteten Schwierigkeit zu begegnen und um unseren Unterricht als Ersatz für die fremde Schule zu ergänzen, dürften sich wenigstens zwei Arten von Übungen empfehlen, die zur Zeit nach unserer Kenntnis nicht oder nicht genügend berücksichtigt zu werden pflegten.

Im Hinblick darauf, daß der meiste Schulunterricht mit der Lektüre biblischer Texte beginnt und daß die biblische Diktion überall einen wichtigen Einschlag in dem Gewebe des modernen Ausdrucks bildet, empfehlen wir im Zusammenhang der herkömmlichen Übungen ab und zu nach Maßgabe der vorhandenen Zeit besonders Stücke aus dem Evangelium, aber auch einiges aus dem Pentateuch und den Psalmen zu lesen, zu besprechen und wenn möglich memorieren zu lassen.

Zweitens empfiehlt es sich mit Rücksicht auf die große Bedeutung der Zahlen im täglichen Verkehrsleben unter den vorgeschriebenen Übungen gelegentlich eine besondere Stunde für Rechnungen in elementarer Mathematik anzusetzen und dabei auf die etwaigen Besonderheiten der Rechenmethoden in der betreffenden fremden Sprache aufmerksam zu machen. Solche Übungen bieten keine Schwierigkeiten, versehen aber den Lernenden mit bequemem Kleingeld für den sprachlichen Tagesbedarf des praktischen Lebens.

Eine fremde Sprache zu können ist wohl eine Wissenschaft, aber es ist noch mehr, es ist zugleich eine Kunst. Das eigene Organ an die Erfordernisse des fremden Lautsystems zu akkommodieren, erfordert eine Übung ähnlich derjenigen, welche der Schauspieler auf die Ausarbeitung des Vortrages seiner Rolle zur Vollendung verwenden muß. Wie schwer wird es dem deutschen Organ, die Laute des Englischen zu kopieren! wie viel schwerer ist es die Laute des Arabischen oder gewisser südafrikanischer Idiome in fließender Rede zu produzieren! und wie schwer ist der Kampf in der Nachahmung der vier Töne im Chinesischen in jedem einzelnen Worte! — Auf dem Gebiete der Aussprache darf es kein Transigieren, kein Halb oder Dreiviertel geben. Mit der Kenntnis von dem fremden Lautsystem und seiner Verschiedenheit von demjenigen der eigenen Muttersprache ist ein großes Maß von Übung, die in ihrer Art derjenigen des Schauspielers, in ihrer Beharrlichkeit derjenigen eines Demosthenes gleichkommen muß, zu verbinden, zahlreiche Übungen im Vorlesen, im Memorieren und im Vortrage ganzer Reden (nicht von Gedichten). Wer die Rede eines ausgezeichneten französischen oder englischen Redners memoriert, befruchtet damit seine eigene Diktion auf das glücklichste. Durch solche Übungen wird zugleich ein höheres Unterrichtsziel gefördert. Während im Elementarunterricht Vokabeln gelernt werden, muß der Schüler im vorgerückten Stadium zahlreiche Phrasen sich aneignen, wodurch z. B. vermieden werden soll, daß ein Engländer nicht etwa zu einem von einem Deutschen geschriebenen Briefe bemerkt: It is perfectly correct, but — we do not say so. Die phraseologische Übung muß auch das Sprichwort sowie das geflügelte Wort in weitem Umfange berücksichtigen. Die richtige Anwendung eines Sprichworts ist die Krönung der Rede.

Für den Fall, daß ein sofortiger Eintritt in die Praxis angestrebt wird, ist ebenso wichtig wie die Übung der Organe des Mundes, aber noch zeitraubender, die Übung des Ohres. In dem raschen Fluß exotischer Laute auch nur eine Art Abschnitt zu bemerken, dann allmählich größere Einheiten oder Gruppen zu unterscheiden, und schließlich sich alle einzelnen Laute sofort und sicher zum Bewußtsein zu bringen, dies kann dem Lernenden nur als eine Frucht unendlich häufig wiederholter, zähe beharrender und durch eine längere Zeit fortgesetzter Übung zu teil werden. Es ist viel leichter nach der Ankunft auf fremdem Sprachboden für den gröbsten Tagesbedarf einen allenfalls entsprechenden Ausdruck zu finden, als die im fremden Idiom erteilten Antworten zu verstehen. Unter solchen Umständen muß zu Zeiten die Übung des Ohres einen breiteren Raum einnehmen als die-

jenige der Zunge, wobei als maßgebend die Aussprache der mittleren gebildeten Volksschichten anzusehen ist. Bei der Übung aber sollte nicht allein die langsame und deutliche, sondern auch die schnelle und undeutliche, die so oft nachlässige Aussprache des gewöhnlichen Lebens angewendet werden.

Das praktische Sprachstudium will den Übergang von einem Lande in das andere vorbereiten, von einem christlichen Lande in ein anderes wie von Deutschland nach Frankreich, England oder Rußland; es will aber vielfach noch einen viel größeren Schritt vorbereiten, den Übergang aus einer Kultur in die andere, aus der christlichen in die islamische oder ostasiatische oder heidnisch-afrikanische. Diese Vorbereitung und Vorbildung würde indessen äußerst mangelhaft sein, wenn sie nur in der Kenntnis des Wortes bestände; sie bedarf vielmehr zu ihrer Ergänzung einer gewissen Kenntnis von Sachen als einer elementaren Einleitung in das Verständnis von Land und Leuten, Verständnis für die psychologischen Besonderheiten der fremden Nation, für Miene und Gebärde, für Sitte und Brauch, Religion und Gesetz, für die Elemente der geschichtlichen, geographischen, klimatischen und wirtschaftlichen Verhältnisse, wobei die Grenze durch die zur Verfügung stehende Zeit gezogen ist. An der Sache haftet das Wort, und durch die Beschäftigung mit der Sache oder den Sachen, welche im Leben des Praktikers das Hauptinteresse beanspruchen, wird erst die Treffsicherheit des sprachlichen Ausdruckes gewonnen und gewährleistet. Auch hier handelt es sich um die Legung sicherer Fundamente für den Weiterbau, um einen theoretischen Unterricht, der in der Heimat gegeben werden kann und dort in der Mehrzahl der Fälle besser gegeben werden kann als in der Fremde. Wer mit einem Fremden in maßgebender Stellung über wichtige Dinge zu verhandeln hat, darf sich natürlich nicht durch grobe Sprachfehler lächerlich machen, er darf aber auch in Miene und Gebärde und in seinem ganzen Benehmen keinen Anstoß erregen; nur dann eröffnet ihm die Sprache den Weg zu dem Vertrauen des Fremden. Wer Englisch spricht mit den Gebärden eines Neapolitaners, wird leicht eine lächerliche Figur. Nur derjenige Kolonialbeamte, der mit seinen Untergebenen in ihrer Muttersprache zu verkehren und infolge der Kenntnis ihres Wesens jeden unnötigen Anstoß zu meiden vermag, wird ihr Vertrauen gewinnen, wird nach ihrer Schätzung der vornehme Mann sein, der er sein soll, und seinem Vaterlande ausgezeichnete Dienste leisten können in der Richtung der Vermeidung von Irrtümern und Mißverständnissen, aus denen so leicht schlimme Wirren, Gefahren und größeres Unglück entstehen können und oft entstanden sind.

Alles Sprachstudium zu praktischen Zwecken ist Stückwerk und kann, wie einmal die Dinge liegen, meist auch nichts anderes sein. Ein besonnenes Streben kann sich demnach nur darauf richten, daß dasjenige, was gelernt werden kann, sei es viel, sei es wenig, in seiner Art gründlich, fest und einwandfrei sei, ein Rüstzeug, dessen sich der Inhaber sicher und leicht je nach den Umständen bedienen kann. Wo genügende Zeit vorhanden ist, muß mit allen Kräften dahin gestrebt werden, daß alles dasjenige, was in der Heimat gelernt werden kann — und dessen Maß ist immerhin ziemlich groß —, gelernt werde, denn draußen im Völkerverkehr erwarten den Lernenden andere Aufgaben, und dessen, was er dort nachzulernen hat, bleibt immer noch genug übrig.

Der praktische Sprachunterricht in Deutschland hat die im gewissen Sinne nationale Aufgabe, gewisse Nachteile auszugleichen, mit denen wir Deutschen infolge der besonderen geschichtlichen und geographischen Verhältnisse unseres Vater-

landes zu kämpfen haben, und die für den Engländer oder Nordamerikaner in ähnlichem Maße nicht vorhanden sind. Die große Verbreitung der anglo-amerikanischen Sprache in allen Teilen der Erde ermöglicht es z. B. dem englischen oder amerikanischen Techniker in manchen fremden Staaten sich zu bethätigen und dabei dennoch auf dem Gebiete heimischer Sprache und Sitte zu verbleiben, wo für den deutschen Techniker in aller und jeder Hinsicht die Fremde ist. Ob unsere Technischen Hochschulen ihren Schülern neben der Berufsbeschäftigung die nötige Muße für Sprachstudien lassen, entzieht sich unserer Kenntnis. Wenn aber der deutsche Techniker mehr als bisher an den großen technischen Aufgaben der Welt neben Engländern, Amerikanern und Franzosen konkurrieren soll, muß er in seiner Lehrzeit entsprechende Sprach- und Sachkenntnis seinem Rüstzeuge einverleiben.

Als besondere Maßregeln für die Hebung neusprachlicher Kenntnisse und Fertigkeiten empfehlen wir abgesehen von den oben ausgesprochenen allgemeinen Gesichtspunkten und Bemerkungen:

Die Einführung des englischen und französischen Unterrichtes im Seminar für Orientalische Sprachen zum Zweck des Weiterlernens auf der von der Mittelschule gegebenen Grundlage für diejenigen Juristen, welche sich für eine Bethätigung in der Fremde vorbereiten.

Einführung des englischen Unterrichts in derselben Anstalt für die Aspiranten des höheren Kaiserlichen Kolonialdienstes.

In Verbindung mit dem Englischen Sprachunterricht realistische Vorlesungen über die Vereinigten Staaten von Nordamerika und England (gegenwärtige kulturelle Verhältnisse, Verfassung, Recht und Wirtschaftsleben).

Verstärkung des Unterrichts in der russischen Sprache und Geschichte Rußlands an einigen unserer Universitäten.

Die Einrichtung einer Vertretung der spanischen Sprache sowie der Geschichte der spanisch-portugiesischen Staaten von Süd- und Mittelamerika, wenigstens an einer unserer Universitäten, im besonderen zum Zweck der Vorbildung von Lehrern für Handelsschulen.

4.

Dr. Ziehen,

Direktor der Wöhler-Schule (Realgymnasium) in Frankfurt a. M.

Die Beantwortung der Frage nach den Fortschritten, welche seit der Schulkonferenz vom Jahre 1890 in dem Betrieb der neueren Sprachen auf den höheren Schulen, an Universitäten und sonstigen Hochschulen gemacht worden sind, wird von vornherein sehr vorsichtig abzuwägen haben zwischen den zahlreichen wertvollen Gedanken, die die neusprachliche Reformbewegung, selbst über die Grenzen des neusprachlichen Unterrichts hinaus, ins Leben gerufen hat, und den freilich ebenso zahlreichen starken Einseitigkeiten und Übertreibnngen, die bei der praktischen Durchführung der Reformbestrebungen, zum Teil aus völlig verfehlter Rivalität mit dem altsprachlichen Unterricht und den an ihn geknüpften Berechtigungen, zu Tage getreten sind. Mit dem größten Dank wird man das außerordentlich frische Leben begrüßen müssen, das durch das Vorgehen hervorragender Vertreter der Technik des neusprachlichen Unterrichts in die ganze Schulwelt hereingebracht worden ist,

aber ebenso bestimmt wird man es wohl aussprechen dürfen, daß — beinahe der Natur der Sache nach — über der sehr starken Betonung zahlreicher mehr äußerlicher Seiten des neusprachlichen Unterrichts das Verständnis für die äußerlich weniger zu Tage tretenden Aufgaben der inneren geistigen Bildung doch zum Teil nicht unbedenklich gelitten hat, und es erscheint dem Berichterstatter unerläßlich, zu betonen, daß die neusprachliche Reformbewegung nicht nur in Bezug auf das Maß der in ihrer Richtung liegenden Bestrebungen vielfach zu weit gegangen ist, sondern daß die Gesamtrichtung ihrer Bestrebungen — mit unter dem Einfluß der Vorbildungsverhältnisse zahlreicher neusprachlicher Lehrer — eine grundsätzliche Wendung genommen hat, die sich mit den Bildungsaufgaben der höheren Schule schwerlich so ganz vertragen dürfte. Die in den amtlichen Lehrplänen und Lehraufgaben von 1891 gegebenen Andeutungen über die Aufgaben des neusprachlichen Unterrichts sind zum Teil recht einseitig nach der äußerlichen Seite hin mißverstanden worden.

Die wesentlichen Verdienste der neusprachlichen Unterrichtsreformbestrebungen erstrecken sich nach Ansicht des Berichterstatters auf folgende Punkte:

1. Das Verständnis für den freien mündlichen Gebrauch der Sprache und der Sinn für eine größere Korrektheit der Aussprache ist, wenigstens als Forderung, in alle Kreise der Lehrer an Universitäten und höheren Schulen hereingetragen.

2. Der neusprachliche Unterricht hat gegenüber der früher vielfach herrschenden einseitigen Heranziehung eines wenig planvollen oder aber ganz unzugehörigen Inhalts eine durchaus richtige starke Betonung der Realien des französischen und englischen Lebens erfahren. Der Gedanke, daß die sprachliche Unterweisung am besten mit der Vorführung entsprechender Realien zu verbinden ist, ist in sehr verdienstvoller Weise von den Vertretern der neusprachlichen Reform zur praktischen Durchführung empfohlen worden.

3. Im Zusammenhang mit den beiden ersten Punkten ist für die Vorbildung der Lehrer der neueren Sprachen eine ganze Reihe höchst bedeutungsvoller Forderungen aufgestellt und zum Teil zur Durchführung gebracht worden. Man hat den späteren Lehrern der neueren Sprachen für die Zeit ihres Universitätsstudiums die Übung im freien mündlichen Gebrauch der Sprache entschieden erleichtert, man hat für die Fortbildung der Lehrer den Besuch des Auslandes in weit größere Aufnahme gebracht, und man hat durch zahlreiche für den Unterricht geschaffene Hilfsmittel die Aufgabe besonders des mündlichen Gebrauchs der Fremdsprache in der Klasse sehr gefördert, auch hat man das Verständnis für die Realien der für den neusprachlichen Unterricht in Betracht kommenden Länder gewiß erheblich gehoben durch zahlreiche zum Teil recht wertvolle litterarische Arbeiten.

Die Kehrseite der erfreulichen Erscheinungen, die im Bisherigen in Bezug auf die neusprachliche Reformbewegung hervorgehoben worden sind, darf freilich auch nicht unterschätzt werden. Diese Kehrseite läßt sich im allgemeinen wohl dahin bezeichnen, daß über der an sich berechtigten Betonung des Wertes einer guten Aussprache und der Bedeutung einer etwas eingehenderen Kenntnis des praktischen Lebens in England und Frankreich das Studium der neueren Sprachen ebenso wie der neusprachliche Unterricht auf den Schulen Gefahr läuft, einer ganz bedenklichen Verflachung und Veräußerlichung anheimzufallen. Es hat sich zweifellos in dem neusprachlichen Unterricht — aus an sich berechtigten Anfängen zum Übermaß herausgebildet — ein Utilitarismus eingestellt, der den Bildungswert der neueren Sprachen entschieden nicht an der richtigen Stelle sucht, und der besonders in merkwürdigem inneren Gegensatz steht zu den Bestrebungen, die das Realgymnasium

und die Oberrealschule als gleichberechtigte Anstalten neben das humanistische Gymnasium hinstellen wollen. Es sind in den amtlichen Lehrplänen des Jahres 1891 wertvolle Hinweise gegeben darauf, daß der mündliche Gebrauch der Fremdsprache und das Verständnis für das heutige Leben im englischen und französischen Unterricht mit als Zielleistung zu betrachten sind; aber es ist gewiß nicht der Gedanke dieses amtlichen Hinweises gewesen, daß nun die Wahl der Gesprächsstoffe und die Auswahl der Lesestoffe sich mehr und mehr von Gegenständen von wirklichem, innerem Bildungswert ab und praktisch wohl ganz nützlichen, aber für die Bildungsaufgabe der Schule durchaus minderwertigen Stoffen zuwenden sollte. Die Extreme der neusprachlichen Unterrichtsbewegung, die um des lieben praktischen Nutzens willen jede Stunde für verloren halten, die dem Schüler nicht französisches Leben in modernster französischer Darstellungsform bietet, drücken das Niveau des neusprachlichen Unterrichts auf eine Stufe herab, die mit den Berechtigungsansprüchen des Realgymnasiums und der Oberrealschule schlechterdings unvereinbar ist. Dazu gesellt sich eine andere Begleit- oder Auswuchserscheinung der neusprachlichen Reformbewegung. Wenn es ein großes Verdienst ist, auf die Bedeutung des Lautlichen für die Flexion, für die Syntax und für den ästhetischen Eindruck einer Sprache hingewiesen zu haben, so hat man vielfach das Wertvolle dieses Hinweises in sein Gegenteil verkehrt, indem man die Ergebnisse phonetischer Beobachtungen falsch verallgemeinert, diese Ergebnisse vorzeitig in die Schule hereingebracht und durch Anwendung eines schablonenhaften Lauttafelsystems eine Art von künstlich konstruiertem Idealfranzösisch und Idealenglisch den Schülern vorgeführt hat, das beinahe ebenso schlimm ist, wie das mit Recht angegriffene, von deutschen Dialekterscheinungen bestimmte frühere Französisch und Englisch an zahlreichen Schulen. Man hat durch Hereintragen der Phonetik in die Schule, besonders in den neusprachlichen Anfangsunterricht eine Menge von Zeit weit wichtigeren und für die geistige Ausbildung der Schüler unumgänglich nötigen Unterrichtsmomenten weggenommen. Als Reaktion gegen die frühere Vernachlässigung des lautlichen Momentes ist die Phonetik gewiß auch für den Unterricht von der größten Bedeutung; aber sie verwendet vielfach auf aussprachliche Scheinergebnisse eine Zeit, die an der Schule wichtigeren Dingen gehört.

Dazu gesellt sich eine weitere nachteilige Erscheinung, die in an sich berechtigten Gedanken der neusprachlichen Reformbewegung ihre Wurzel hat, aber durch Einseitigkeit und Übertreibung aus dem Guten das Gegenteil gemacht hat. In ihrem Anfange hat die neusprachliche Unterrichtsreform vielfach mit Recht an Perthes angeknüpft, und sie hat ihm im Dienste des freien Gebrauchs der Fremdsprache den Gedanken der unbewußten Aneignung entnommen, der die grammatische Einzelunterweisung hinter die freie Aufnahme des Satzganzen zeitlich an zweite Stelle rückt.

Es liegt nun an sich bei der Anwendung der Perthesschen Methode immer die Gefahr nahe, daß für die in unbewußter Aneignung gewonnenen grammatischen Kenntnisse die Indemnität durch nachträgliche systematische Besprechung nicht gründlich genug geschaffen wird, und gerade in der neusprachlichen Reformbewegung hat die Reaktion gegen frühere Übertreibung des grammatischen Betriebs vielfach dazu geführt, daß die systematisch-grammatische Unterweisung völlig vernachlässigt wurde. Wenn im neusprachlichen Unterricht auf der Oberstufe bei der Lektüre vielfach die mangelnde Fähigkeit der Schüler zu scharfer Interpretation des Wortlauts sehr störend wirkt, und wenn vielfach in den Oberklassen auf die grammatische Unterweisung noch eine Zeit verwandt werden muß, die auf dieser Stufe ganz

anderen Dingen gehört, so liegt das in erster Linie an der mangelnden Ruhe und Sicherheit der grammatischen Grundlegung in den Unterklassen. Es ist meines Erachtens eine ganz unhaltbare Vorstellung vieler neusprachlicher Reformer, daß man etwa zwei Jahre lang ohne systematische grammatische Unterweisung auskommen könne und nachher in Quarta nachträglich Zeit habe, die systematischen Begriffe festzulegen.

In engem Zusammenhang mit der vielfach auftretenden Vernachlässigung der Grammatik steht ein anderer Fehler zahlreicher neusprachlicher Reformer, der geradezu die erziehliche Arbeit der Schule schwer zu schädigen geeignet ist. Der frühere Unterrichtsgang nach Ploetz und ähnlichen Büchern hatte gewiß zahlreiche vom didaktischen Standpunkt aus stark anfechtbare Seiten; aber er hatte das eine Gute, daß, in gleichmäßig festgebundener Verteilung der täglichen Arbeitspensen, die Schüler zu einer geregelten Arbeit auf fester Grundlage erzogen wurden. Der vielfach springende Charakter, den die freien Sprechübungen im Unterricht zahlreicher neusprachlicher Reformer angenommen haben, läßt den heilsamen Einfluß einer ruhigen, geregelten Pflichterfüllung in fest bestimmten täglichen Arbeitspensen oft vermissen. Mit Recht klagen Eltern, deren Kinder einen neusprachlichen Unterricht dieser Art genießen, darüber, daß die Erziehung zur Arbeit durch zweckmäßig bemessene und auf klarer Grundlage ruhende häusliche Aufgaben nachgelassen hat.

Ein großer Teil der Auswüchse der neusprachlichen Reformbewegung erklärt sich nach der Ansicht des Berichterstatters durch die Mängel in der Vorbildung der neusprachlichen Lehrer. Gegenüber der früheren, dem Leben oft zu sehr abgewandten Wissenschaftlichkeit vieler Lehrer tritt neuerdings ziemlich stark eine einseitig auf Gewandtheit der Technik des Unterrichts gerichtete Art von Lehrern in den Vordergrund, die die Bedeutung wissenschaftlicher Gesichtspunkte für den höheren Schulunterricht zum Teil recht stark verkennt. Wenn die Reform des neusprachlichen Unterichts nicht zur Verflachung der durch die neueren Sprachen gegebenen Bildung führen soll, so wird bei der Vorbereitung der neusprachlichen Lehrer auf der Universität eine weit stärkere Pflege des wissenschaftlichen Sinnes und eine rechtzeitige Gewöhnung an wissenschaftliche Auffassung auch der Realien des modernen Lebens und der Art, wie sie sich entwickelt haben, anzustreben sein. Die späteren Lehrer der neueren Sprachen werden dazu angehalten werden müssen, in den Seminarübungen auf der Universität eine scharfe Interpretation auch der modernen Schriftsteller nach der sprachlichen und inhaltlichen Seite hin zu üben. Es wird von ihnen verlangt werden müssen, daß sie die Geschichte Frankreichs und Englands nach den Gesetzen auch der historischen Kritik genauer kennen lernen. Es wird also für die neuere Philologie eine ganz ähnliche wissenschaftliche Verarbeitung der Realien und eine ganz ähnliche Verbindung der Realienforschung mit dem Sprachstudium herbeizuführen sein, wie sie im Laufe des 19. Jahrhunderts für die klassische Philologie durch die archäologische Wissenschaft eingetreten ist. Nur wenn die Lehrer der neueren Sprachen durch wissenschaftliches Studium die politischen und die Kulturzustände von England und Frankreich innerlich aufgefaßt haben, kann der neusprachliche Unterricht denjenigen Bildungswert besitzen, der dem Realgymnasium und der Oberrealschule die richtige Stellung im höheren Schulwesen giebt. Es ist keineswegs genug, wenn der Lehrer der neueren Sprachen durch einen längeren oder kürzeren Aufenthalt im Auslande sich eine äußere Kenntnis der heutigen Zustände von England und Frankreich erwirbt. Die große Oberflächlichkeit, mit der in der neusprachlichen Reform-Litteratur gelegent-

lich die Übermittlung dieser Kenntnis an die Schüler als wichtiges Bildungsmittel angepriesen wird, weist deutlich genug auf den in Kreisen der neusprachlichen Lehrer ziemlich verbreiteten Mangel an wissenschaftlicher Auffassung der Realien der französischen und englischen Kultur hin.

Die Andeutungen meines Berichtes möchte ich zum Schlusse also dahin zusammenfassen, daß

1. die Bewegung der neusprachlichen Unterichtsreform nach vielen Seiten hin zur Hebung dieses Unterichts im Sinne der Lehrpläne von 1891 sehr vieles beigetragen hat, daß aber

2. auf der anderen Seite gegenüber der Gefahr der Veräußerlichung und Herabdrückung der dem neusprachlichen Unterricht von vielen Reformern gestellten Ziele an der Vertiefung dieses Unterichts und an der Vertiefung des wissenschaftlichen Studiums der neueren Sprachen auf der Universität sehr entschieden gearbeitet werden muß.

Frage 6.

Wie hat sich der Geschichtsunterricht seit 1892 entwickelt und was bleibt für ihn noch zu thun? Beide Punkte sind mit besonderer Berücksichtigung der deutschen Geschichte zu behandeln. Für den Unterricht in der römischen Geschichte ist namentlich zu erörtern, ob dabei die nachchristliche Zeit genügende Beachtung gefunden hat.

1.

Dr. Jäger,

Direktor des Königl. Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums in Cöln a. Rh., Geheimer Regierungsrat.

I.

Der im Jahre 1891 veröffentlichte und mit Ostern 1892 ins Leben getretene Lehrplan zeigt dem früheren Betrieb des Geschichtsunterrichts gegenüber folgendes Neue:

1. die Geschichtserzählungen in VI und V in je einer Wochenstunde;
2. die Einschränkung der Dämmerzeiten griechischer und römischer Geschichte in IV;
3. die Erstreckung der deutschen Geschichte über 3 Jahreskurse, III inf., III sup., II inf., wobei besonders dieser letzteren Klasse ein breiter Raum für eine verhältnismäßig kurze Zeit 1740—1871 (1900) zugewiesen ist;
4. die Beschränkung der alten Geschichte auf der Oberstufe auf das eine Jahr der Obersekunda;
5. Beschränkung der mittelalterlichen Geschichte in I inf. auf $^{3}/_{4}$ Jahre und Zuweisung eines guten Teils der neueren Geschichte (1517—1648) an das letzte Quartal der I inf.;
6. Erstreckung des so verkürzten Oberprimapensums bis zur „Gegenwart“;
7. Betonung der gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Entwicklung Preußens und Deutschlands (in II inf. und I);

8. die Beschränkung der mündlichen Abiturientenprüfung in der Geschichte auf das Pensum der Prima in deutscher und preußischer Geschichte; und endlich
9. die Identität der geschichtlichen Lehraufgaben für sämtliche höhere Schulen.

Ehe wir diese Punkte einzeln betrachten, ist zweierlei vorauszuschicken.

Erstens: eine erschöpfende Darlegung der „Entwicklung" des geschichtlichen Unterrichts seit 1892 kann niemand geben, weil diese Entwicklung in diesen acht Jahren nur erst angesetzt hat und weil, auch wer auf einem sehr hohen Beobachtungspunkt steht, doch nur einen ganz kleinen Teil des sehr großen Gebietes übersieht.

Für später möchte ins Auge zu fassen sein, daß einmal, wie das wohl beim Turnunterricht geschehen, ein Missus Dominicus ad hoc eine größere Anzahl preußischer Lehranstalten zunächst zur Feststellung des Thatbestandes auf dem Gebiete des Geschichtsunterrichts besuchte. Die gegenwärtige Denkschrift kann nur geben, was von Eindrücken aus Direktoren- und anderen Konferenzen, auf Historikertagen, aus einiger Vertrautheit mit der einschlägigen Litteratur und zahlreichen Besprechungen mit Fachgenossen ihrem Verfasser geblieben ist.

Zweitens aber springt ein Punkt sofort ins Auge, der für die ganze Frage des Geschichtsunterrichts namentlich an den eigentlichen Gymnasien von größter Bedeutung ist — die auf den Gymnasien humanistischer Art längst vorhandene, durch die Reform von 1892 aber vollends zum Durchbruch gekommene Tendenz, die gesamte lateinisch-griechische Lektüre, ja den ganzen Betrieb dieser beiden Sprachen unter den historischen Gesichtspunkt zu stellen, wofür man als typisch nur einfach auf die jetzige Behandlung von Cäsars bellum Gallicum auf III hinzuweisen braucht. Diese Entwicklung ist in vollem Zuge. Die Erkenntnis, daß die Bildung, welche das Gymnasium zu vermitteln hat, wesentlich historische Bildung ist, wächst und beginnt Früchte zu tragen. Auch die Realanstalten haben nicht wenig von diesem Geist aufgenommen und nur im Französischen, wo man auf die Sprechübungen einen nach unserer Meinung übertriebenen Wert legt, macht sich vielleicht seit 1892 in dieser Beziehung ein Rückschritt geltend. Man darf in der starken Hinlenkung auf dieses Moment wohl ein Hauptverdienst der Reform von 1892 mindestens für das Gymnasium sehen und man wird wohl nicht irre gehen, wenn man annimmt, daß diese Entwicklung hauptsächlich der deutschen Jugendbildung ihre Überlegenheit gegenüber den anderen europäischen Völkern auch für die sogenannten technischen und praktischen Fächer giebt — eine Überlegenheit, die noch jüngst von einem sehr urteilsfähigen englischen Staatsmann (Lord Rosebery zu Chatam im Februar dieses Jahres) in so entschiedener Weise hervorgehoben worden ist. Wissenschaftlich gebildet sein, heißt die Dinge in ihrem großen Zusammenhange begreifen, heißt historisch denken gelernt haben und das mindestens wird man konstatieren können, daß von der preußischen Gymnasiallehrerwelt im großen diese Grundidee der Lehrpläne von 1892 begriffen worden ist und ihre Umsetzung in die Praxis des Unterrichts stetig fortschreitet.

Hinsichtlich der oben bezeichneten neun Punkte läßt sich im ganzen feststellen, daß neben manchen theoretischen Bedenken doch keiner in der Lehrerwelt auf stärkeren Widerstand gestoßen ist und man allenthalben kräftig angesetzt hat, die nicht geringen Schwierigkeiten, die das Neue mit sich gebracht hat, zu überwinden.

ad 1. Die „Geschichtserzählungen" in VI und V haben ziemlich viele Diskussion und eine ziemlich umfangreiche, aber nicht sehr wertvolle Litteratur an

Schulbüchern ad hoc hervorgerufen, man neigt aber jetzt, die Bemerkung des Lehrplanes S. 42 würdigend, dahin, diese „Erzählungen“ als integrierende Bestandteile des deutschen Lesebuchs zu verlangen, die eine ihnen gewidmete Wochenstunde mit den deutschen Stunden zu vereinigen. Die neuentstandenen deutschen Lesebücher und die neuen Auflagen der älteren werden, soweit unsere Beobachtung reicht, diesem Gesichtspunkte gerecht. Bei einer Revision des Lehrplans würden diese Erzählungen bei dem deutschen Unterricht, nicht bei dem Geschichtsunterricht einzustellen sein.

ad 2. Zum Unterricht auf Quarta ist wenig zu sagen. Hier hat man seit 1892 energischer als früher und mit gutem Erfolge nach Entfernung der falschen historischen Bausteine, der Pelasger, der Jahreszahlen der römischen Könige, der Aboriginer u. s. w. gestrebt, und gerade bei diesem ersten wirklichen Geschichtsunterricht dürfte sich zeigen, daß jetzt mehr und mehr der gesunde Realismus, den man in der deutschen historischen Wissenschaft gewahrt, den idealen Momenten auch für den Jugendunterricht die richtige Grundlage giebt.

ad 3. Die Erstreckung der deutschen Geschichte auf die drei Jahreskurse III inf., III sup., II inf. hat, was die beiden ersten betrifft, wohl nirgends viel Schwierigkeit gemacht und von den Realanstalten ist die ganze Änderung wohl mit Recht als wesentliche Verbesserung empfunden worden. Der Vorteil, daß man nunmehr in III inf. die römische Kaiserzeit, anschließend an das Quartapensum, in der Form der Einleitung in die mittelalterliche deutsche Geschichte etwas ausführlicher behandeln, ihre großen Herrschergestalten, wie Vespasian, Trajan, Mark Aurel, Diokletian, Konstantinus, Theodosius, eindrucksvoller vorführen kann, ist, glauben wir, noch nicht genügend ausgenützt. Dies wird kommen, da ja die Wissenschaft eine wesentlich andere Anschauung der römischen Kaiserzeit gewonnen hat, als vor 50 Jahren. Auch die Mahnung des Lehrplans, die außerdeutsche Geschichte nur soweit heranzuziehen, als sie allgemeine Bedeutung habe, hat wohl für das Pensum der Untertertia, Mittelalter, keine Schwierigkeit gemacht, wohl aber wird es vielen Lehrern recht schwer geworden sein, für das Pensum der Obertertia und namentlich der Untersekunda die Grenze Deutsch-Europäisch sicher zu ziehen. Der letztere Unterricht, der in II inf., hat, wie sich denken läßt, überhaupt die meiste Schwierigkeit gemacht. Die eine Schwierigkeit war die für einen verhältnismäßig kleinen Zeitraum zu reichlich bemessene Zeit, die eine ausführliche Erzählung möglich und also notwendig machte, für die doch nicht jeder Lehrer sofort gerüstet sein konnte und für die es in Wahrheit auch in der Litteratur, wenn nicht ganz an Hilfsmitteln, so doch ganz an Vorbildern fehlt. Wir haben thatsächlich noch keine Gesamtgeschichte unseres Vaterlandes, welche die drei für diesen Zweck unerläßlichen Vorzüge wissenschaftlich strenger Grundlage, anziehender Darstellung und erschwingbaren Umfangs vereinigte. Die Erfolge, die sich bei den sogenannten Abschlußprüfungen zeigten, scheinen gleichwohl, wenn man von einem kleinen aber unter normalen Bedingungen stehenden Kreise schließen darf, zufriedenstellend. Sehr noch im Stadium der Versuche ist hier auch die verlangte „vergleichende Berücksichtigung unserer gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Entwicklung“, wo die Gefahr nahe lag, rasch aufgegriffene, wenig verdaute Kenntnisse breit auszulegen, ohne Erwägung der Aufnahmefähigkeit der Schüler, denen man stellenweise selbst mit der Stallfütterung und der Dreifelderwirtschaft zusetzte. Die Übertreibungen, die sich auch in der rasch ins Kraut geschossenen Litteratur zeigten, werden sich aber heben, und es wird zurückbleiben, was erreichbar und wünschens-

wert ist, eine solid begründete Würdigung unserer Hohenzollernschen Fürsten Friedrich Wilhelms I., Friedrichs II., Friedrich Wilhelms III. und Kaiser Wilhelms I., sowie die Hinlenkung der Schüler auf diese Verhältnisse, — also die Pflege eines gesunden historischen Realismus, wie die Gegenwart ihn verlangt und wie er in Wahrheit den großen Vorzug der jetzigen Geschichtswissenschaft wie der Geschichtsunterrichtspraxis gegenüber der früheren Zeit bildet.

ad 4. Noch sehr bedenklich wird es mit dem Pensum der Obersekunda, insbesondere auf dem Gymnasium stehen. Ein großer Teil der Gymnasiallehrer kann sich in den Gedanken noch nicht finden, auf die ausführliche und gründliche Behandlung der alten Geschichte verzichten zu müssen, wie sie der frühere Zweijahreskursus möglich machte: man muß auch zugestehen, daß dieser Unterricht ein sehr fruchtbarer sein konnte und fast überall gewesen ist. Es geschieht, was möglich ist. Referent glaubt nicht, daß die Mehrzahl der Lehrer ernstlich über die Augusteische Zeit hinauskommt, kann aber zufrieden sein, sofern nur dies Ziel erreicht und die Augusteische Zeit auf Prima durch das Studium des Horaz (z. B. Ode IV, 5) in das geschichtlich richtige Licht gerückt wird.

ad 5. Hinsichtlich des Unterrichts in Prima, Punkt 5, nämlich wird man, sofern man das Wort „Entwicklung des Geschichtsunterrichts“ auf die Lehrer bezieht, Ursache haben, zufrieden zu sein. Die Beschränkung der deutschen mittelalterlichen Geschichte auf die Zeit von ca. 8 Monaten der Unterprima hat wohl nirgends viel Mühe gekostet und die nachchristlich-römische und römisch-germanische Geschichte hat als Einleitung in die deutsche Geschichte von 476 n. Chr. an, als Geschichte der Beziehungen des Imperium Romanum zur Germanenwelt ausgiebige Berücksichtigung finden können und auch wohl gefunden: ihre Ergänzung fand sie im (evangelischen) Religionsunterricht als Geschichte der christlichen Kirche in den ersten drei Jahrhunderten. Auch das Verhältnis der allgemein europäischen zur deutschen mittelalterlichen Geschichte scheint hier im allgemeinen richtig getroffen zu werden, wie wir aus der Beschaffenheit der am meisten verbreiteten Hilfsbücher schließen zu dürfen glauben. Hinsichtlich desjenigen Stückes neuerer Geschichte, das noch auf I inf. bewältigt werden soll, 1517—1648, erreichen nicht alle Lehrer den Endpunkt des Lehrplans, sondern bescheiden sich, was auch nichts schadet, das Stück von 1618—1648 der Oberprima zu überlassen.

ad 6. In Oberprima drückt allerdings die an sich schon gewaltige und immer mehr anschwellende Stoffmasse, über deren Sichtung schon viel verhandelt wird, und die ausführliche Erzählung wird, was auch die Programme sagen mögen, nicht über 1871 hinauskommen. Rücksichtlich der Belehrungen über wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung (Punkt 7) ist die Mehrheit der Fachkenner darüber einig, daß diese Belehrung nicht in Form von Exkursen, sondern als wichtiger und wichtig zu machender Bestandteil des fortlaufenden Geschichtsunterrichts geboten werden muß. Beklagt wird von vielen, daß das Abiturientenreglement die Prüfung in der Geschichte allzustreng auf das Pensum der Prima und die deutsche Geschichte beschränkt, weil die Erkenntnis auf dem Gebiet der deutschen Geschichte nur gewinnen kann, wenn sie unter den gesamteuropäischen Gesichtspunkt gestellt wird (Punkt 8). Daß der Ausdruck „bis zur Gegenwart“ nicht wörtlich genommen worden ist, über 1871 hinaus meist nur eine kurze Punktation gegeben worden ist und gegeben werden kann, leuchtet ein: man darf sich in dieser wie in einigen anderen Hinsichten nicht täuschen lassen durch

die einschlägige pädagogische Litteratur, die vielfach die Dinge darstellt, wie sie sein sollten oder in einer besseren Welt sein könnten, nicht wie sie wirklich sind.

ad 9. Die Identität der Geschichtspensa für sämtliche höhere Schulen, humanistischen oder realistischen Charakters, wird durchaus als ein großer Fortschritt empfunden.

II.

Wer wie der Referent auf 50 und — die Schülerzeit eingerechnet — 60 Jahre der Entwicklung des Geschichtsunterrichts zurückblicken kann, hat den unzweifelhaften Eindruck, daß dieser Unterricht jetzt ohne allen Vergleich besser und wirksamer verwaltet wird als früher. Man sagt wohl, daß das Bessere der Feind des Guten sei, ebenso wahr aber ist, daß das Gute der Freund des Besseren ist und man also, von dem Stande des Geschichtsunterrichts an unseren preußischen höheren Schulen im allgemeinen befriedigt, doch die Frage aufwerfen kann, was für diesen Unterricht noch weiter zu thun bleibe.

Bei allem Unterricht an der Mittelschule, das ist eine triviale Wahrheit, kommt sehr viel, ja das meiste, auf die Persönlichkeit des Lehrenden an: vielleicht am meisten, selbst mehr als beim Religions- und deutschen Unterricht ist dies wahr für den Geschichtsunterricht. Daraus folgt für uns unmittelbar, daß aus einer quantitativen Verstärkung, einem Mehr von Wochenstunden für diesen Unterricht keinerlei Förderung dieses Unterrichts erwachsen würde. Im Gegenteil: der Geschichtsunterricht, der im eigentlichen und strengen Sinn überhaupt erst auf Quarta beginnen kann und bei dem die rezeptive Thätigkeit durchaus und bis nach Prima durchaus überwiegen muß, und von einer produktiven Thätigkeit, wie sie z. B. der mathematische und der lateinische Unterricht schon von Sexta an mit sich bringt, nicht die Rede sein kann — der Geschichtsunterricht gehört zu denjenigen Unterrichtsfächern, die an Wirksamkeit geradezu verlieren würden, wenn man ihnen etwa täglich eine Stunde einräumen würde. Auch an der gegenwärtigen Organisation, der Verteilung der Pensen, möchte eine Änderung weder im Interesse der Gymnasial- noch der Realanstalten liegen. Sie ist vernünftig und entspricht den psychologischen Grundbedingungen; allerdings würde, wenn man auf dem Gymnasium, wie manche Idealisten verlangen, nur solche Schüler hätte, die dereinst ihre Studien über das Gymnasium hinaus noch 8 bis 10 Semester auf der Universität fortsetzen wollen und können, eine Verstärkung des grundlegenden Geschichtsunterrichts, des Unterrichts in alter Geschichte geboten sein, so aber wie die Dinge thatsächlich liegen, ist die jetzige Organisation schon darum beizubehalten, weil sie die unter allgemeinen Gesichtspunkten durchaus zu wünschende Identität des Geschichtslehrplans für alle höheren Schulen ermöglicht. Diese Organisation:

erste Fühlung mit geschichtlichen Dingen durch den lateinischen, Religions- und deutschen (Geschichtserzählungen) Unterricht in Sexta und Quinta; — erste Wanderung durch ein abgeschlossenes relativ einfaches Geschichtsgebiet (Griechen und Römer) in Quarta, — dreijährige intensive Beschäftigung mit der vaterländischen (deutsch-preußischen) Geschichte in III inf., III sup., II inf., — zweite Wanderung durch das ganze einstmals mit Knaben durchwanderte, jetzt mit Jünglingen noch einmal zu bereisende Gebiet in den drei oberen Klassen,

diese Organisation des Lehrplans zieht dem Lehrer die den rechten Weg bezeichnenden Schranken, ohne ihm doch die im einzelnen notwendige Freiheit zu

beschränken und was etwa im einzelnen noch zu wünschen und zu bessern wäre — größere Berücksichtigung der römischen Kaiserzeit z. B. — ist alles innerhalb des Rahmens dieser Organisation durchführbar. Weiterhin, wenn die oben bezeichnete Behandlung des altsprachlichen Unterrichts in den oberen Klassen allgemein anerkannt und durchgeführt sein wird, würde es an der Zeit sein, für die historische Quellenlektüre, d. h. den lateinischen oder griechischen Unterricht die Zumessung reichlicherer Zeit ins Auge zu fassen.

Auch von gewissen, mehr oder weniger äußerlichen und scheinbaren Hebelkräften, den vermehrten Anschauungsmitteln, den verbesserten oder zu verbessernden Lehrbüchern, der verbesserten oder noch zu verbessernden Methode wird man sich nicht allzuviel versprechen dürfen. Diese, die richtige Methode, ist kein arcanum, sie ist sehr einfach durch die Natur des Gegenstandes gegeben und wird auch, soviel man sieht, nirgends eigentlich verfehlt, freilich aber von verschiedenen Persönlichkeiten mit verschiedenem Geschick und verschiedener Wirkung gehandhabt; — die Lehrbücher, deren Zahl Legion und seit 1892 mehr als Legion geworden ist, sind im allgemeinen nicht viel besser und nicht viel schlechter als in den sechziger Jahren und man wird diesen Teil der Unterrichtshilfskräfte ruhig der weiteren Entwicklung überlassen können — bei den Anschauungsmitteln, wo früher der Mangel das Übel war, bildet jetzt vielmehr der Überfluß eine Gefahr — jener Luxus, von dem Goethe sagte, daß er ihn hasse, weil er die Phantasie zerstöre, ein Ausspruch, der auch für den Geschichtsunterricht seine Wahrheit hat.

Außerdem aber, um in Beziehung auf diese Punkte fördernd einzugreifen, müßte eine sehr genaue Information über den Stand der Dinge vorausgehen — jene oben angedeutete große Inspektionsreise für den Geschichtsunterricht, für die man mindestens zwei Vertrauensmänner, einen Universitätsprofessor und einen Schulmann, und für diese mindestens ein Vierteljahr Zeit brauchte. Das dringendste Bedürfnis ist jetzt schon und wird immermehr die Sichtung des ungeheuren Stoffes — ein Problem, das noch im Stadium der (noch nicht einmal ernstlich begonnenen) Diskussion und noch nicht reif für eine Ministerialverfügung ist.

Der Fortschritt auf dem Gebiete des Geschichtsunterrichts wird also nur geschehen können und zu suchen sein in den lehrenden Persönlichkeiten, also in der fachmännischen und pädagogischen Ausbildung von Lehrern der Geschichte, und in dieser Beziehung darf man sich etwa auf die Verhandlung des Gegenstandes auf dem 1898 zu Nürnberg gehaltenen Historikertag beziehen (Neue Jahrbücher rc. von Ilberg und Richter, S. 263 ff. von 1898). Es ist zunächst eine Universitäts- und weiterhin eine Frage der pädagogischen Seminarien. Die Vorlesungen auf der Universität und die Übungen in deren historischen Seminarien sind freilich einer unmittelbaren Einwirkung nicht sehr zugänglich und man kann einstweilen nur die Abwege signalisieren: einerseits, daß maßlose Forderungen aufgestellt werden, wie z. B. in den von dem historischen Seminar in Leipzig gegebenen „Ratschlägen für das Studium der mittleren und neueren Geschichte“ und andererseits, daß manche akademische Geschichtslehrer geneigt sind, bei den Vorlesungen nur an ihre eigenen Studien und an solche zu denken, die auch wieder Universitätsprofessoren werden wollen, nicht aber an die, welche künftig an Mittelschulen Geschichte zu lehren berufen sein werden. Hier ist ein Eingreifen seitens der Schulverwaltung nicht leicht möglich und auch gar nicht wünschenswert, dagegen sind die mit den Gymnasialanstalten verbundenen pädagogischen Seminare

der richtige Ort, von wo unsere Schulverwaltung jene stetige unermüdliche langsam aber sicher wirkende Reformarbeit ins Werk setzen kann, deren jeder Unterricht und so auch ganz besonders der Geschichtsunterricht bedarf. Von einer wesentlichen Änderung der jetzigen Organisation dieses Unterrichts, in welche die Hunderte oder Tausende von Lehrern sich eben erst einzuleben begonnen haben, kann Referent kein Heil erwarten: wohl aber viel Gutes von den Inspektionen der pädagogischen Seminare und der Anstalten überhaupt durch die Provinzialschulräte, denen eine Weisung von seiten der höchsten und centralen Stelle die Punkte bezeichnen mag, auf welche sie bei diesem Teile des Unterrichtsgebiets ihre besondere Aufmerksamkeit zu richten haben.

Steht Lehrbuch und Lehrvortrag in richtigem Verhältnis? Hält dieser die richtige Mitte zwischen Geschichtsvorlesung und Geschichtspredigt, der concio, vor der schon die Lehrordnung der Jesuiten warnte? wird bei Repetitionen richtig verfahren? macht der Lehrer nicht allzuviel in Strategik und Nationalökonomie und erledigt er sein Pensum oder ertrinkt er im Stoffe? ist die Behandlung der altsprachlichen Lektüre und ihr Verhältnis zum Geschichtsunterricht und umgekehrt gesund? berücksichtigt der englische und französische Unterricht der Realschule die in ihm liegenden historischen Momente? ist der (katholische oder evangelische) Lehrer dessen eingedenk, daß er Geschichte und nicht Theologie zu lehren hat? wird der Unterricht in nationalem Geist — also mit ernstem Wahrheitssinn gegeben? ist der, sind die Lehrer sich dabei des Unterschiedes zwischen Patriotismus und Chauvinismus bewußt? wird das Walten unserer Könige zugleich mit Pietät und mit ernstem, männlichem Wahrheitssinn gewürdigt? wie steht es in IV, III, II, I a) mit der Kenntnis des Thatsächlichen, b) mit der Fähigkeit, das gelernte Thatsächliche in neue Verbindungen zu bringen u. s. w.

Dies sind Fragen, welche den Weg andeuten, auf dem sich die Sachkenntnis und namentlich die Persönlichkeit der Schulräte Einfluß auf die richtige Gestaltung dieses wichtigen Unterrichtsgebiets sichern könnte. Man könnte leicht aus ihnen ein ausführliches Schriftstück zusammenarbeiten wie etwa der diesen Gegenstand behandelnde Passus von 40 Seiten in der „Instruktion für den Unterricht an Gymnasien in Österreich“ vom Jahre 1884 ist: indes wäre dies für unsere Verhältnisse unserer Ansicht nach ebenso leicht als unnötig: die lebendige Persönlichkeit ist überall das Entscheidende und Förderndе.

Im übrigen glaubt Referent mit der Bemerkung schließen zu sollen, daß nach seinen Wahrnehmungen nirgends auf dem Gebiet des höheren Schulunterrichts der Fortschritt, den unsere Nation in den letzten 40 Jahren gemacht hat, deutlicher zu Tage tritt, als auf dem hier behandelten. Dieser Unterricht ist männlicher, staatssinniger, vor allem wahrer geworden, und der Geist der geschichtlich großen Zeit, die unmittelbar hinter uns liegt, hat sich hier vor allem nicht unbezeugt gelassen, und man wird sagen dürfen, daß die große Mehrzahl unserer Geschichtslehrer von dem Gedanken getragen, erfüllt oder zum mindesten berührt sind, der Nation auf diesem Gebiete in treuer Pflichterfüllung zurückzuerstatten, was sie von ihr empfangen haben.

2.

Dr. Schultz,

Direktor des Kaiserin Augusta-Gymnasiums zu Charlottenburg, Geheimer Regierungsrat.

„Tausend fleiß'ge Hände regen, helfen sich in munterm Bund.“ Dies Wort Schillers paßt sicherlich auf die Arbeit, die seit den Lehrplänen von 1891 dem Geschichtsunterricht zugewandt worden ist.

Historikertage haben sich zum ersten Male mit seinem Betriebe befaßt, Versammlungen von Schulmännern und Direktoren haben sich damit beschäftigt, eine reiche Litteratur ist aufgesproßt, Didaktik und Methodik des Unterrichts sind auf das Gründlichste erörtert, und eine große Zahl von Lehrbüchern hat das Gewonnene zu verarbeiten und den Forderungen der Lehrpläne gerecht zu werden versucht. Die reiche Saat, die hier ausgestreut ist, kann nicht ohne Frucht für die Praxis des Unterrichts geblieben sein.

Zunächst darf man annehmen, daß über Ziel und Zweck des Unterrichts größere Klarheit verbreitet ist. Es wurde die These aufgestellt: „Der Geschichtsunterricht wird seinem Teile, für das öffentliche Leben der Gegenwart vorzubereiten, gerecht, wenn es ihm gelingt, das Staatsbewußtsein als die allbeherrschende, verantwortungsvolle Pflicht gegen den Staat zu lehren und zum unverlierbaren Besitz des einzelnen zu machen.“ Dem gegenüber drang siegreich die Überzeugung durch, daß der Geschichtsunterricht der Vorbereitung für das öffentliche Leben am besten diene durch Lösung seiner eigenen Aufgabe, d. h. der Erzeugung historischen Wissens und der Entwicklung historischen Sinnes. Daß Vaterlandsliebe und strenges Pflichtbewußtsein gegen den Staat erweckt werde, dürfte als selbstverständliche Folge, als ethische Wirkung eines solchen Betriebes angesehen werden. Es ergab sich hieraus für die Praxis, daß dem Unterricht alles fern zu halten sei, was auf Erzeugung einer bestimmten politischen Richtung systematisch abzielt. Eindringlich wurde von vaterlandsliebenden Lehrern vor solchen Versuchen gewarnt, da einmal die historische Wahrheit dabei ins Gedränge komme, andererseits der abschüssige Weg zum Chauvinismus eingeschlagen werden könne. Man darf mit Freude anerkennen, daß die Verfasser der Lehrpläne von 1891 sich diesen Gefahren gegenüber umsichtig gezeigt haben. Und dennoch wurde von unbefangen urteilenden nicht-preußischen Lehrern den Lehrplänen der Vorwurf nicht erspart, daß sie bei der Behandlung der gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Entwicklung die hier zu ziehende Grenze überschritten hätten durch die Forderung, daß diese unter Hervorhebung der Verdienste der Hohenzollern insbesondere um die Hebung des Bauern-, Bürger- und Arbeiterstandes geschehen sollte.

Es darf nicht verschwiegen werden, daß eine solche Bestimmung eine nicht zu unterschätzende Gefahr in sich bergen könne. Mancher eifrige Lehrer dürfte sich getrieben fühlen, hier des Guten zu viel zu thun und in Servilismus zu verfallen, der doch ebenso schädigend wirken muß wie die „Gesinnungstüchtigkeit“ gewisser Leute mit „Männerstolz vor Fürstenthronen“. Für die Schüler aber gilt das Wort: „Man merkt die Absicht und“ — die Oppositionslust wird geweckt. Die Verdienste der Hohenzollern sind wahrlich über allen Zweifel erhaben, daß der Schüler nicht erst mit der Nase darauf gestoßen zu werden braucht; das monarchische Gefühl aber muß dem Unterricht immanent innewohnen wie der Duft der Rose, der nicht mit Augen gesehen, sondern nur eingeatmet wird, und muß, wie in der Musik der Ton mit seinen Schwingungen das Gefühl unmittelbar in die

Seele des Hörers überträgt, auch in dem Verhältnis des Lehrers zum Schüler von Herz zu Herzen dringen.

Nach Erscheinen der Prüfungsordnung von 1891 hat wohl mancher Lehrer bei den auf die Geschichte bezüglichen Bestimmungen aufgejubelt. „Hier, so rief er wohl aus, „haben wir endlich einen Lehrgegenstand, hinter dem nicht das Schreckgespenst einer obligatorischen Prüfung steht.“ In der That ist ja die mündliche Prüfung in der Geschichte bei der Abschluß- sowohl wie der Reifeprüfung eine Ausnahme geworden. Gewiß konnte der freie Betrieb dieses Unterrichts dadurch wesentlich gewinnen. Aber die Kehrseite fehlte auch nicht. Der Schüler, der sich durch Prüfungszwang nicht mehr streng gebunden sah, ließ sich nicht selten gehen. Mochte er auch immerhin den „inneren Verhältnissen“, die verordnungsmäßig ja auf der Oberstufe in den Vordergrund treten sollen, seine Aufmerksamkeit und sein Interesse zuwenden, das gedächtnismäßige Festhalten des Thatsächlichen litt, und die Kenntnisse verloren mehr und mehr an Umfang und Sicherheit.

Wo ein Lehrer, um seinem Fache bei den Schülern den nötigen Respekt zu sichern, eine Prüfung verhängte oder wo ein königlicher Kommissar aus eigenem Antrieb eine Prüfung vornahm, wurde ihm die betrübende Erfahrung nicht erspart, daß die Kenntnis des Thatsächlichen von Jahr zu Jahr zurückging. Durch solche Umstände wurde die Verantwortlichkeit des Lehrers bedeutend erhöht. Er sah sich daher gezwungen, umfassende Wiederholungen anzustellen, und zwar nicht nur jene vergleichende und den Stoff nach verschiedenen Gesichtspunkten gruppierende Zusammenfassung der geschichtlichen Thatsachen, wie sie in den Lehrplänen empfohlen wird, sondern auch die elementare Wiederholung des Rohmaterials.

Da kam der bekannte Erlaß, der solche Wiederholungen vor der Reifeprüfung nicht nur untersagte, sondern sogar mit Strafe bedrohte. Gewiß war die weise Absicht desselben nicht zu verkennen, jede Arbeit ad hoc abzuschneiden und die Schüler angesichts der Reifeprüfnng nicht in ungehöriger Weise zu belasten. Indes konnte der Erlaß doch nicht verfehlen, einen niederschlagenden Eindruck auf die betreffenden Lehrerkreise zu machen und gerade die gewissenhaftesten Lehrer zu beunruhigen. Das Gedächtnis ist nun einmal ein unsicherer Freund, und die *ἐπιστήμη* wird nur gesichert durch beständige *ἀνάμνησις*. Soll der Schüler am Schluß seiner Schullaufbahn die Kenntnis der epochemachenden Ereignisse der Weltgeschichte im Zusammenhang ihrer Ursachen und Wirkungen besitzen, so muß die Grundlage des Thatsächlichen fest sein. Daß dies der Fall sei, davon kann sich der Lehrer nur durch Wiederholungen überzeugen. Dazu kommt noch, daß auf den wenigsten Anstalten ein Lehrer über ein einartiges Schülermaterial gebietet. Nur ein Teil seiner Schüler hat die Grundlage der Unterstufe auf derselben Anstalt gelegt. Auch in Rücksicht auf das zugeflossene Schülermaterial, das die Unterstufe auf der Anstalt nicht durchgemacht hat, sind jene Wiederholungen notwendig. Was mag wohl die Folge jener Untersagung der Wiederholungen unter Strafandrohung gewesen sein? Wird sich nicht mancher Lehrer haben bestimmen lassen, seine Schüler mit lückenhaften und unsicheren Kenntnissen von der Schule zu entlassen? Soll deswegen eine Prüfung in der Geschichte, sei es schriftlich oder mündlich, obligatorisch wieder eingeführt werden? Berichterstatter glaubt, daß dies dem Geist der neuen Prüfungsordnung widersprechen würde. Er hat deswegen zu dem Auskunftsmittel gegriffen, daß er seine Schüler vor Eintritt in die Reifeprüfung eine Extemporalarbeit über das

gesamte anzueignende Pensum hat schreiben lassen und diese bei der Reifeprüfung vorgelegt hat. Daß ähnliche Arbeiten dieser Schlußarbeit in größerer Zahl vorausgegangen sind und daß bei den Prüfungen der einzelnen Klassen eine ähnliche Schlußarbeit gefordert werden müsse, dürfte wohl als selbstverständlich angenommen werden können.

Die Bedenken, die anfänglich gegen die Neuerungen der Lehrpläne von 1891 (den propädeutischen Unterricht in VI und V, die Ausdehnung der deutschen Geschichte auf drei Jahre für die Unterstufe, die Beschränkung der alten Geschichte auf O. II für die Oberstufe) ziemlich stürmisch erhoben wurden, haben im Hinblick auf die Gesamtorganisation unserer höheren Lehranstalten und auf die gewichtigen Anforderungen unserer Zeit einer ruhigeren Erwägung weichen müssen. Wenn nicht alles trügt, so hat sich die Schulwelt schon einigermaßen in die Neueinrichtungen eingelebt. Auch die Verteilung der Pensen auf die einzelnen Klassen hat sich im wesentlichen als sachgemäß und zweckentsprechend herausgestellt. Freilich mußte hierbei mancher Lieblingswunsch aufgegeben werden, zum mindesten für das Gymnasium. Vor allem gilt dies von der alten Geschichte, der man vom gymnasialen Standpunkt aus einen breiteren Raum gönnen möchte. Nicht mit Unrecht hat man sie als die eigentliche Grundlage alles höheren historischen Unterrichts angesehen, und ihr erziehlicher Wert darf auch jetzt nicht außer Rechnung gesetzt werden. Aber auch angenommen, daß der pädagogisch wertvolle Inhalt der alten Geschichte bei der Neueinrichtung nicht voll ausgeschöpft wird, die neuere und die neueste, vor allem die vaterländische Geschichte fordert gebieterisch ihr Recht. Die Fülle des Stoffes, die notwendige Kenntnis der Grundlage und der Bedingungen unseres öffentlichen Lebens, der erziehliche Wert für die Gesinnung und die spätere Bethätigung am Staatsleben gestattet eine Verkürzung der Unterrichtszeit von fünf Jahren nicht, zumal der Unterricht hier weniger Ergänzung durch die übrigen Lehrgegenstände erfährt, als es bei der alten Geschichte geschieht. Daß aber der Prima die Geschichte des Mittelalters, der neuen und neuesten Zeit unverkürzt zuzuweisen ist, wird zwar von einzelnen noch immer bestritten, immer mehr dringt jedoch die Überzeugung durch, daß es so allein richtig ist, und daß mithin die Verteilung des Stoffes im großen und ganzen keine andere sein kann und darf.

Es könnte nur in Frage kommen, ob der Unterricht in Untersekunda wenigstens noch einen Teil der alten Geschichte umfassen sollte. Aber auch diese Frage ist sowohl aus den bereits angeführten Gründen zu verneinen als auch deshalb, weil der Abschluß der deutschen Geschichte, der doch dann der O. III zufallen müßte, bereits angesichts des Verständnisses modern historischer Entwicklung bei der Unreife der Schüler dieser Klasse sich von selbst verbietet.

Weiter dürfte gefragt werden, kann der lateinische und griechische Unterricht das ersetzen, was durch Beschränkung der alten Geschichte dem Geschichtsunterricht verloren gegangen ist? Ich antworte: er muß es. Und er kann es auch, wenn auf beiden Seiten klares Verständnis für die von beiden gemeinsam zu lösende Aufgabe vorhanden ist und von den betreffenden Lehrern die Verpflichtung gefühlt wird, sich gegenseitig zu unterstützen und damit dem Ganzen zu dienen. Ob dieses Bewußtsein bereits überall durchgedrungen ist, oder wie weit hierin Fortschritte gemacht sind, wer möchte dies heute wohl nach der kurzen Zeit von acht Jahren schon entscheiden? Die Vermutung liegt nahe, daß einerseits die altphilologische Tradition, die dem heutigen Lehrergeschlecht naturgemäß noch in Fleisch und Blut steckt, hin-

dernd einer solchen Verbrüderung im Wege gestanden hat. Hierzu mag noch die Verkürzung des lateinischen Unterrichts ihr Teil beitragen, die allerdings auch vom Standpunkt des Geschichtslehrers beklagt werden muß. Andererseits dürfte aber auch vielleicht der Geschichtslehrer sich nicht immer dessen recht bewußt gewesen sein, daß er die Fäden zu knüpfen hat, die im altklassischen Unterricht gesponnen sind.

Ist es aber, selbst wenn beide Faktoren in rechtem gegenseitigen Verständnis und einträchtiger Brüderlichkeit wirken, auch dann heute erreichbar, in dem einen Jahr der Oberstufe die griechische und die römische Geschichte den Schülern zum Verständnis zu bringen und deren Thatsachen einzuprägen? Allerdings ist es nur möglich, wenn der Lehrer Selbstentsagung übt, Licht und Schatten recht verteilt, das Wesentliche und das Charakteristische vertieft und die an historischer Bedeutung und an Wert für den Unterricht zurücktretenden Personen und Dinge mehr summarisch behandelt. So manches braucht auch nicht gelernt, so manches nicht einmal gelehrt zu werden. Freilich wird es nicht fehlen, daß bei solcher Betreibung sich früher oder später Lücken herausstellen. So bedauerlich dies auch ist, so ist doch zu bedenken, daß dergleichen mit der Zeit bei jedem Gegenstand naturgemäß eintreten muß, so weit er auf gedächtnismäßiger Aneignung beruht. Was aber nicht verloren geht, das sind die Bilder der Charaktere mit dem historischen Hintergrunde und die großen weltgeschichtlichen Züge, durch welche ein Volk auf eine höhere Stufe der Entwicklung gehoben ist. Mehr vermag die Schule im Grunde nicht zu leisten, aber das kann der Unterricht in der alten Geschichte auch heute noch leisten, unterstützt von der Lektüre der alten Schriftsteller und von der häuslichen Lektüre, über die später zu sprechen ist.

Kann die Universität aber etwas für die Erziehung der Lehrer nach dieser Richtung hin thun? Ich glaube, höchstens negativ, indem sie bei den künftigen Lehrern die Neigung zu einseitigem Spezialistentum, wo sie etwa hervortreten sollte, nicht fördert. Die eigentliche Erziehung hierfür muß dem Seminarjahr und späterhin dem Probejahr vorbehalten werden.

Es ist selbstverständlich, daß in dem kürzeren Sommersemester die griechische, dem längeren Wintersemester die römische Geschichte durchgenommen werden muß. Die römische Geschichte soll auf der Oberstufe bis zum Untergang des weströmischen Reiches fortgeführt werden. Bei der ungemeinen Wichtigkeit für Gewinnung vorbildlicher Anschauungen und Einprägung von Bildern geordneten Staatslebens muß indessen für die römische Geschichte auf dieser Stufe der Umfang des Lehrstoffes durchweg beschränkt werden. Die nachchristliche Zeit kann deshalb in der Obersekunda nicht die genügende Beachtung finden. Wie es analog der Lehrgang bei der Unterstufe für Quarta vorschreibt, darf daher hier der Lehrgang nicht weiter als bis zum Tode des Augustus fortgeführt werden. Die nachchristliche Zeit ist daher der Unterprima zuzuweisen, wie ebenfalls analog auf der Unterstufe diese Zeit der Untertertia zugewiesen wird. Ein solches Verfahren ist durch neuere Verfügungen auch bereits gestattet worden.

Dadurch wird allerdings die schon schwer genug belastete Unterprima noch mehr belastet. Indessen ist dies doch nur scheinbar. Die Geschichte der Germanen hängt so eng mit der römischen Kaisergeschichte zusammen, daß beide fast untrennbar sind und zusammen durchgenommen werden können, ja eigentlich müssen. Es ist hier nur vor dem Zuviel zu warnen. Wer hier nach einer selbstverständlich nur relativen Vollständigkeit strebt, der wird bald erfahren, daß die Namen römischer Kaiser seinen Schülern Schall und Rauch geblieben sind, und daß die Bilder,

die er von der Größe des römischen Weltreichs entworfen hat, wie Schattenbilder im Nebel zerfließen.

Alle diese Opfer, von denen oben gesprochen ist, mußten gebracht werden, um Raum für die vaterländische Geschichte zu gewinnen, die doch — und das kann nicht genug betont werden — den Mittelpunkt des gesamten historischen Unterrichts bilden, auf die sich alle übrige Geschichte beziehen und auch alle Strahlen, die von der alten Geschichte ausgehen, fallen müssen.

Hier tritt in Bezug auf den Umfang des Lehrstoffes die große Frage heran, soll der Lehrstoff bis zur Gegenwart reichen, oder soll er früher, etwa beim Jahre 1871, seinen Abschluß finden? Die Frage ist vielfach erörtert worden, doch trotz aller Bedenken, die gegen die Fortführung des Unterrichts bis zur Gegenwart erhoben worden sind und trotz aller Einwände, die nicht ganz mit Unrecht dagegen gemacht werden können, scheint die Meinung siegreich durchgedrungen zu sein, daß der Unterricht erst mit der Gegenwart abgeschlossen werden dürfe. Vielleicht sind die Gegner dieser Meinung noch zu sehr in den Traditionen ihrer eigenen Jugend befangen, aber unsere Zeit stellt andere Anforderungen, als es bei einem früheren Schülergeschlecht der Fall war. Freilich die Jugend direkt in die Tagesfragen einzuführen, und sie durch der Parteien Haß und Gunst zu verwirren, wäre äußerst verwerflich. Aber ganz anders wie sonst wird heute schon der Knabe und der heranwachsende Jüngling von dem Leben und Treiben in der Gegenwart erfaßt. Der Vater muß für Reichstag oder Landtag einen Abgeordneten wählen. Das Gespräch der Eltern, der Hausfreunde lenkt sich auf das Für und Wider dieser oder jener Person. Große Fragen wie das Flottengesetz bewegen nicht nur das Elternhaus, sondern erfassen auch die weitesten Kreise, die Begeisterung für Stärkung von Deutschlands Seemacht dringt auch in die Schule und ergreift die Schüler. Ohne daß die Schule Politiker bilden will, kann sie es nicht allein dem Elternhause überlassen, dem Heranwachsenden den Weg zu weisen, sie muß ihm in der historischen Entwicklung den Anhaltspunkt für das Verständnis solcher Bewegungen geben. Der Heranwachsende hat selbst das Bedürfnis und die lebhafteste Neigung sich zu unterrichten, und wo soll er die Belehrung besser suchen als in der Schule?

Freilich darf gefragt werden, ist eine einigermaßen objektive Darstellung einer noch nicht abgeschlossenen Zeit überhaupt möglich? Gilt nicht von dem Versuch eines solchen das mephistophelische Wort: „Was ihr den Geist der Zeiten heißt, das ist im Grund der Herren eigner Geist?" Wir dürfen mit der Gegenfrage antworten, ist eine wirklich objektive Geschichtsschreibung überhaupt möglich? Tacitus gerade, der das „sine ira et studio" an die Spitze seiner Annalen setzte, ist in seiner Geschichtsschreibung am wenigsten objektiv gewesen. Es irrt der Mensch, so lang er strebt, die reine Wahrheit ist ja nur bei Gott. Aber der Lehrer, der von rechter vaterländischer Gesinnung erfüllt ist und von Vaterlandsliebe beseelt wird, ist sich in seinem dunklen Drange des rechten Weges wohl bewußt und wird auch trotz aller Irrtümer im einzelnen seine Schüler diesen rechten Weg führen und sie mit der Rüstung versehen, daß sie sich später im Wirrsal der Parteien zurecht finden können. Eine weitere Frage dürfte entstehen, ist es praktisch durchführbar, bei dem ohnehin schon so gewaltigen Lehrstoff der obersten Stufe auch noch die gegenwärtige Zeit zu lehren? Ist es nicht „Ideologie oder Charlatanismus", wenn jemand behauptet es sei ihm möglich?

Allerdings ist das ein schwerwiegendes und gewiß berechtigtes Bedenken. Allein hat man einmal die Aufgabe in ihrer vollen Wichtigkeit erkannt, so muß

man auch die Mittel finden, sie zu vollführen. Wie bei der alten Geschichte gilt es also auch hier Opfer zu bringen und andere minder wichtige Stoffgebiete zu kürzen.

Die Aufgabe fällt selbstverständlich der Oberprima zu. Ihrer Vollführung steht hier der meist recht frühe Termin der Reifeprüfung hindernd entgegen. Darum ist der Vorschlag gemacht worden, bereits im Sommersemester sogleich mit dem Jahre 1789 einzusetzen und die Zeit des Großen Kurfürsten und das friedricianische Zeitalter erst kurz vor der Reifeprüfung zu behandeln. Freilich sind ja die Grundzüge des für diese Zeit zu überliefernden Stoffes aus der Unterstufe bekannt und die Schüler sind auf Sicherheit ihrer Aneignung bei Abschluß dieser Stufe geprüft worden, dennoch würde ein solches Vorwegnehmen sich aus inneren und äußeren Gründen nicht empfehlen. Aus inneren nicht, weil der innere Zusammenhang gestört würde, aus äußeren nicht, weil das vielfach unterbrochene Sommersemester, das noch obenein meist eine zweite Reifeprüfung bringt, sich ungleich weniger für eine so schwierige Aufgabe eignet, als das Wintersemester. Um aber in diesem Zeit zu gewinnen, muß das Sommersemester bis zu den Befreiungskriegen vordringen. Es ist dies möglich, wenn man die Abschnitte, die auf der Unterstufe bereits ausbündig gelehrt sind, als Wiederholung behandelt und überhaupt die Vorstellung bei den Schülern nicht aufkommen läßt, als sollten sie stofflich etwas Neues lernen.

Der propädeutische Unterricht in Sexta und Quinta, der durch die Lehrpläne von 1891 neu eingeführt ist, hat sich wohl bewährt. Daß hier der Unterricht mit der vaterländischen Geschichte beginnen soll, scheint durchaus zweck- und sachgemäß. Hier, wenn irgendwo, ist die rückwärtsschreitende Methode am Platze. Diejenigen, die den Anfangsunterricht mit der alten Geschichte beginnen wollen, mögen bedenken, daß das jugendliche Alter doch erst in die Vorstellung einer ihm so fern liegenden Zeit wie das Altertum einleben muß. Diese gewinnt sie aber nach und nach schon in Sexta durch das lateinische Lesebuch, das, wenn es nicht ganz erbärmlich ist, ihm so manches bereits aus der Vorgeschichte und Geschichte der Griechen und Römer mitteilt, was lebendig zu machen Sache des Lehrers ist. Erst nach dieser Vorschule werden die Erzählungen aus der sagenhaften Vorgeschichte der Griechen und Römer, die der Quinta zufallen, fruchtbringend sein.

In der Verteilung der Lehraufgaben für die Unterstufe ist die Untersekunda entschieden überlastet, während die Obertertia eine unverhältnismäßig kleinere Aufgabe hat. Die Untersekunda, die bis an die Schwelle der Gegenwart vordringen soll, hat es mit schwieriger historischer Entwicklung zu thun, für deren Verständnis der Tertianer noch nicht reif ist. Die Obertertia hat es insbesondere mit brandenburgisch-preußischer Geschichte zu thun. Preußische Geschichte? das ist ein klares und treffliches Ziel. Was ist aber brandenburgische Geschichte? Wird darin die Zeit des Großen Kurfürsten mit einbegriffen oder gehört diese schon zur preußischen Geschichte? Wenn dies letztere der Fall ist, wie man es gemeinhin annimmt, dann ist die brandenburgische Geschichte im Grunde nur eine Lokalgeschichte, die allerdings für den in der Mark Geborenen Bedeutung, für alle übrigen Preußen aber doch weder einen großen historischen noch erziehlichen Wert hat. Den Schüler aus der Reichshauptstadt oder aus deren Vororten wird allerdings die Reihe der Markgrafen und Kurfürsten fesseln, deren Standbilder durch die Gnade Sr. Majestät des Kaisers in der Siegesallee so herrlich aufgestellt sind, er wird

auch gewiß bestrebt sein, sich über die Persönlichkeiten, die in den Denkmälern dargestellt sind, zu belehren, kann man aber dasselbe Interesse bei einem Rheinländer, Westfalen oder Hannoveraner voraussetzen? Wird er sich wirklich für Fehden brandenburgischer Markgrafen mit dem Erzbischof von Magdeburg u. ä. erwärmen? Die wichtigsten Thatsachen der märkischen Geschichte, wie die kolonisatorische Thätigkeit der Askanier, die Erhebung der Wittelsbacher, der Hohenzollern, späterhin Albrecht Achilles, Johann Sigismund, die Einführung der Reformation durch Joachim II. u. s. w. werden doch auch im Zusammenhang mit der deutschen Geschichte behandelt und die hübschen Geschichten von Otto dem Schütz, vom falschen Waldemar, Joachim I. u. a. finden sich in den meisten deutschen Lesebüchern. Zwar meine ich durchaus nicht, daß die Markgrafen und Kurfürsten der Mark unserem Interesse etwa nur ebenso nahe ständen wie die Dynastien fremder Reiche, aber der Unterricht soll damit nicht belastet werden, aus anderen Quellen muß die Kenntnis des Wissenswürdigsten auf diesem Gebiete der Jugend zufließen. Dieses Gebiet war auch früher nicht Gegenstand des Unterrichts gewesen, erst die Zeit der Stiehlschen Regulative machte es dazu, und so hat sich diese Einrichtung von Geschlecht zu Geschlecht wie eine ewige Krankheit fortgeerbt. Hat man aber erst diese zeitraubende Aufgabe der Obertertia abgenommen, so kann der Unterricht dieser Klasse unschwer bis zum Tode Friedrichs des Großen fortgeführt werden, wo er ungleich rationeller abschließt als bei dessen Regierungsantritt. Alsdann beginnt die Untersekunda sofort mit der französischen Revolution und behandelt die großen historischen Entwicklungen, inmitten deren wir noch heute stehen, und für die man bei dem reiferen Alter schon einiges Verständnis voraussetzen darf.

In Bezug auf die Behandlung der Verfassungsverhältnisse geben die Lehrpläne von 1891 nur hinsichtlich der alten Geschichte in Obersekunda direkte Fingerzeige. Es soll dadurch wohl nicht die Berücksichtigung dieses Gebietes auf anderen Stufen ausgeschlossen sein. Der mittelalterliche Lehnstaat, der Versuch unter Maximilian I. dem zersplitterten deutschen Reiche eine neue Verfassung zu geben durch Einrichtung eines Reichsrates neben dem Reichstag, Einführung einer Reichssteuer zur Sicherung eines Reichsheeres, Einsetzung eines Reichskammergerichts u. a. m., alles muß darauf hinzielen, die Notwendigkeit einer größeren nationalen Einigung in die Augen springen zu lassen, um die Bedeutung der Gründung des neuen deutschen Reiches ins hellste Licht zu setzen. Die deutsche Reichs- und preußische Landesverfassung ist sodann den Schülern in ihren Grundzügen zu übermitteln.

In Bezug auf die wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Verhältnisse enthalten die methodischen Bemerkungen zu den Lehrplänen treffliche Fingerzeige. Gerade für das Verständnis dieser Verhältnisse hat der gesamte Geschichtsunterricht vorzubereiten. Die Agrarbewegungen Roms, die Sklaven- und Seeräuberkriege, die Bauernbündnisse des Mittelalters, der große Bauernkrieg, die Wiedertäuferunruhen u. a. m. müssen eine solche Beleuchtung erfahren, daß daraus die Erkenntnis hervorspringt, die sozialdemokratischen Bestrebungen sind irrig in ihren Voraussetzungen, sie sind unsittlich und antinational, sie sind unmöglich in ihrer Verwirklichung und sind unnatürlich in Bezug auf die Bedürfnisse des Menschen. Andererseits müssen die Bemühungen der Gracchen um Wiederherstellung eines freien Bauernstandes und Cäsars Maßregeln zur Linderung der Not verarmter Bürger u. a. auf die Verdienste der Hohenzollern um die Hebung der niederen

Stände ein helles Schlaglicht werfen. Sowohl auf dem staatswissenschaftlichen wie auf dem wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Gebiet ist eine direkte Unterweisung auszuschließen, die immanente Behandlung ist die einzig richtige. Auch das dürfte als greifbares Resultat aus dem achtjährigen Betriebe des Unterrichts seit 1892 schon jetzt hervorspringen, daß die Bestrebungen, eine direkte Vorschule für das künftige Staatsleben, womöglich durch einen Kursus der Nationalökonomie, in die Schule einzuschieben, auf Irrwegen sich befinden und daher kurzweg von der Hand zu weisen sind.

Auf die Kulturverhältnisse fordern die Lehrpläne von 1891 nur bei der alten Geschichte besondere Berücksichtigung. Religion, Leben, Sitte, Recht, Litteratur und Kunst bedürfen aber einer solchen auch in allen übrigen Epochen. In dieser Frage gehen die Meinungen freilich heute noch weit auseinander. Während es selbst Lehrbücher giebt, die den kulturgeschichtlichen Gesichtspunkt völlig in den Vordergrund drängen, wehrt man sich andererseits allzu ängstlich gegen ausgiebigere Behandlung der Kulturgeschichte. Selbstverständlich gehören alle geistigen Strömungen, die den Anstoß zu politischen, sozialen oder kirchlichen Bewegungen gegeben haben, wie die Renaissance und der Humanismus, die Aufklärung u. a. in den Unterricht, nicht minder aber auch alles, dem der Stempel der Zeit aufgedrückt ist, wie der romanische und gotische Baustil, die satirisch-didaktische Dichtung des Reformationszeitalters, das Wiederaufblühen der deutschen Litteratur im friedericianischen Zeitalter und deren zweite Blüte u. dgl. m. Es gilt hier wesentlich die Fäden, die in dem übrigen Unterricht geknüpft sind, zusammenzufassen und das Gewonnene vom historischen Gesichtspunkt zu beleuchten. Die Befürchtung, daß dem Schüler hier vieles Name und Zahl bleiben müsse, ist unnütz. Allerdings muß hier das Lehrbuch über den Hausbedarf des gewöhnlichen Unterrichts hinausgehen, denn kein anderes Gebiet erfährt soviel Berührung durch Anschauung, Gespräch und Lektüre wie dieses, und da muß der Schüler für seine Belehrung in seinem Lehrbuch wenigstens einen Anhalt haben.

Daß in der Methodik und Didaktik seit 1892 bedeutende Fortschritte gemacht sind, ist unleugbar. Unter den einschlägigen Werken und Aufsätzen befinden sich sogar glänzende Erscheinungen. Dadurch ist der sogenannte Krebsgang der Geschichte in seiner Haltlosigkeit völlig nachgewiesen. Allerdings ist ja nach Friedrich Schlegel der Geschichtsschreiber ein rückwärts gewandter Prophet, und auch der Unterricht muß eine geschichtliche Entwicklung nicht selten vom Standpunkt der Gegenwart überblicken; darum darf aber der gesamte Unterricht nicht eine rückläufige Bewegung annehmen und die natürliche Ordnung der Dinge auf den Kopf stellen.

Bei solchen methodischen Unterweisungen steht ein Lehrer bei Übernahme des Geschichtsunterrichts heute nicht mehr ratlos da. Es drängt sich indessen die Frage auf, ob die Universitäten etwas für die Erziehung tüchtiger Geschichtslehrer thun können. Sie ist wohl ebenso zu beantworten, wie oben in Bezug auf die altphilologischen Lehrer geschehen ist, daß die Einwirkung nämlich nur negativ geschehen könne, durch Hemmung einseitigen Spezialistentums. Das Beste muß das Seminar- und das Probejahr thun. Und es giebt auch überhaupt keine alleinseligmachende Methode. Das meiste muß hier der Lehrer thun.

Eigentlich fordert der Geschichtsunterricht mit seinen Ansprüchen an Geist, Phantasie und Gemüt einen Lehrer von Gottes Gnaden. Doch nur gering ist

die Zahl der Seligen, welche die Götter, die Gnädigen, vor der Geburt schon liebten, welchen Phöbus die Augen, die Lippen Hermes gelöset, bei manchem sind auch leider die Grazien ausgeblieben. Nur einige Eigenschaften sind für den Geschichtslehrer unentbehrlich, Charakter, Pflichttreue und Vaterlandsliebe, und diese Eigenschaften sind doch, Gott sei Dank, bei der Mehrzahl in der Lehrerwelt vorhanden. Auf dem Unterricht solcher Lehrer wird sicherlich ein größerer Segen ruhen als auf dem Unterricht eines noch so genialen Lehrers, dem diese Eigenschaften fehlen.

Bei dem Umfang, der Schwierigkeit und Bedeutung der Aufgabe würde indessen der Unterricht allein nicht ausreichende Frucht tragen, kämen ihm nicht von anderer Seite Bundesgenossen zu Hilfe. Mit Recht wird in den „Methodischen Bemerkungen“ zur Belebung des geschichtlichen Unterrichts die Heranziehung charakteristischer Anschauungsmittel empfohlen. Wir dürfen noch hinzusetzen: Besuch von historischen Stätten und Sammlungen. Auch die bei den Schülern herrschende Sammelwut dürfte durch Hinlenkung auf den historischen Gesichtspunkt nicht ohne Frucht hierfür in den Dienst gestellt werden. Endlich last not least — muß die Schülerbibliothek für den historischen Unterricht in ausgiebigerer Weise, als es gewöhnlich geschieht, dienstbar gemacht werden. Eine deutsche, eine brandenburgisch-preußische und eine Geschichte des neunzehnten Jahrhunderts muß in einer größeren Anzahl von Exemplaren eine jede Schülerbibliothek enthalten. Aber auch sonstige historische Werke, namentlich kulturhistorische, auch gute historische Romane dürfen keiner solchen Bücherei fehlen. Hier giebt es noch viel zu thun, und es dürfte vielleicht ein Preis für eine gute historische Jugendschrift von Zeit zu Zeit ausgesetzt werden, um sachkundige Federn für solche Arbeit zu gewinnen. Alsdann könnte ein Kanon historischer Werke aufgestellt werden, deren Lektüre für die einzelnen Klassen allgemein verbindlich wäre, und deren Aneignung der Lehrer selbst prüfte. Endlich dürften auch Mittel geschaffen werden müssen, aus denen strebsamen Schülern historische Werke als Prämien zum Geschenk gegeben werden könnten.

Fragen wir, wie hat der historische Unterricht in den acht Jahren seines Betriebes nach den neuen Lehrplänen gewirkt, so müssen wir uns allerdings bescheiden, ein Urteil nur von einem verhältnismäßig kleinen Beobachtungskreis aus abzugeben. Aber der Eindruck, der in diesem gewonnen ist, muß als ein sehr günstiger bezeichnet werden. Es scheint so, als freue sich der Schüler heute mehr auf seine Geschichtsstunde als früher. Vor allem aber — und das wäre die schönste Frucht — scheint die Vaterlandsliebe ungemein gewachsen und wärmer geworden zu sein. Man kann das wahrnehmen bei den Schülern an dem Blitzen der Augen und dem Feuer, das durch die Wangen läuft, wenn vom Vaterland gesprochen wird.

So hat sich denn unseres Erachtens der Geschichtsunterricht gedeihlich entwickelt. Die Lehrpläne haben sich in ihren Grundzügen bewährt und sollten ohne weitere und längere Beobachtung und Sammlung der gemachten Erfahrungen im wesentlichen nicht geändert werden. In den Lehraufgaben dürfte auf der Unterstufe das Pensum der Obertertia unter Beschränkung der älteren brandenburgischen Geschichte bis zu Friedrichs des Großen Tode fortgeführt und die Untersekunda entlastet, auf der Oberstufe die nachchristliche Zeit der Unterprima zugelegt werden. Inhaltlich dürften die Lehrpläne eine entschiedenere Stellung zu den Verfassungs- und Kulturverhältnissen einnehmen.

Zur Belebung des Unterrichts müßten Geldmittel bereitgestellt werden zur Beschaffung von charakteristischen Anschauungsmitteln, für Bereicherung der Schülerbibliotheken mit historischen Werken und für Verteilung von Prämien an Schüler. Im übrigen soll der Geschichtsunterricht seine beste Aufgabe darin sehen:

An unsrer Väter Thaten
Mit Liebe sich erbauen,
Fortpflanzen ihre Saaten,
Dem alten Grund vertrauen,
In solchem Angedenken des Landes Heil erneu'n,
Um unsre Schmach sich kränken,
Sich unsrer Ehre freu'n,
Sein eignes Ich vergessen
In aller Lust und Schmerz,
Und schaffen, wohl ermessen,
Für unser Volk ein Herz.

3.

D. Dr. Harnack,

orbentlicher Professor an der Universität Berlin.

Der Berichterstatter muß sich darauf beschränken, den letzten Punkt zu erörtern, da ihm in Bezug auf die übrigen ein Urteil nicht zusteht.

In meinen kirchenhistorischen Übungen behandle ich seit 25 Jahren fast ausschließlich christliche Quellen aus der römischen Kaiserzeit und glaube daher über die Kenntnisse, welche die Studierenden vom Gymnasium, diese Zeit betreffend, mitbringen, einigermaßen orientirt zu sein. Die Kenntnisse sind sehr gering, sicher viel geringer als die, welche sich auf die Zeiten der Republik beziehen. Sie sind aber nicht nur gering; es fehlt in der Regel jede Einsicht in das Verhältnis der Kirche zum Staat und zur griechisch-römischen Kultur, ihren ursprünglichen Gegensatz und den allmählichen Austausch und Ausgleich durch innere Entwicklungen bis zur definitiven Verbindung im vierten Jahrhundert. Ist aber die römische Geschichte unter Trajan, Hadrian und den Antoninen an sich schon ein vortrefflicher Lehrgegenstand, weil die Analogien mit der modernen Zeit nirgendwo in der alten Geschichte so handgreiflich und lehrreich hervortreten wie hier, so bietet vollends der Verlauf und Ausgleich des Kampfes der beiden großen Faktoren „Kaiserreich" und „Kirche" eine durch keine andere geschichtliche Anschauung zu ersetzende Einsicht. Hier liegt der Schlüssel für das Verständnis der eigentümlichen Verbindung, in welche Christentum und Antike dauernd getreten sind, für die christlichen Staatenbildungen, für den christlichen Humanismus, wie er in den großen Kappadociern, wie er in Augustin, Ambrosius und Hieronymus, die ganze Folgezeit bestimmend, hervorgetreten ist, und für den Ursprung der mittelalterlichen Litteraturen. Die allgemeine Weltgeschichte bleibt in ihren wichtigsten Partien ein verschlossenes Buch für jeden, der den Verlauf und die Entwicklung der Dinge in den vier ersten Jahrhunderten unserer Zeitrechnung nicht kennt. Umgekehrt muß es als eine der wichtigsten Aufgaben des klassischen und christlichen Gymnasiums gelten, hier ein deutliches und in den Hauptpunkten vollständiges Bild zu gewähren.

Der gegenwärtige Zustand ist noch eine Folge der alten Fächer- und Fakultäten-Einteilung, auf Grund welcher sich die Kirchenhistoriker nicht um die „Profangeschichte", die „Profanhistoriker" wenig um Christentum und Kirche gekümmert haben. Stillschweigend nahmen diese an, eigentlich erst der mittelalterliche Historiker habe sich mit Christentum und Kirche zu befassen. Unter diesem Vorurteil hat die Kenntnis keiner Periode mehr gelitten als die der vier ersten Jahrhunderte. Von ihnen etwas zu wissen, war für die „allgemeine Bildung" kaum nötig.

Nun wird aber in der Wissenschaft seit etwa zwei Jahrzehnten an der Aufhebung dieses trüben Zustandes und der unseligen „Fächer"-Zerteilung, die ihn herbeigeführt hat, gearbeitet, und man darf sagen, daß sie in der Hauptsache wirklich weggeräumt ist. Von beiden Seiten ist man sich entgegengekommen; die Studierenden werden jetzt sowohl in philologisch-historischen wie in kirchenhistorischen Vorlesungen angeleitet, sich ein Bild von den Gesamtzuständen und der Entwicklung in der Kaiserzeit unter besonderer Berücksichtigung der Religions- und Litteraturgeschichte zu machen, auch sind gedruckte Hilfsmittel, wenn auch noch nicht so zweckmäßig wie wünschenswert, zu diesem Zwecke vorhanden.

Meine praktischen Vorschläge gehen somit dahin:

1. Bei dem Unterricht in der alten Geschichte auf der obersten Stufe die der vorchristlichen Zeit gewidmete Stundenzahl thunlichst zu verkürzen und dafür die Kaiserzeit eingehender zu behandeln,
2. Bei der Behandlung der Kaiserzeit den Eintritt des Christentums in die Weltgeschichte, die Spannung zwischen Kirche und Staat und die allmähliche Verbindung des Christentums mit der geistigen Kultur der Antike und damit die relative Versöhnung beider zu schildern vom Standpunkte der allgemeinen Weltgeschichte aus und unter Hinweis auf die wichtigsten Stücke der Litteratur,
3. In dem Religionsunterrichte in Prima denselben Gegenstand vom Standpunkte der Kirchengeschichte zu beleuchten, dafür aber die nicht in die Schule gehörigen Dinge, wie Geschichte des Gnosticismus zu streichen und alles Dogmengeschichtliche möglichst einzuschränken.

Diese Vorschläge setzen voraus, daß bei den Prüfungen pro facultate historiam docendi und religionem docendi von den Schulamtskandidaten ein gute Kenntnis der Geschichte der vier ersten Jahrhunderte, und zwar gleichmäßig auf Welt- und Kirchengeschichte sich erstreckend, verlangt wird.

Frage 7.

Wie hat sich der Unterricht in der Erdkunde seit 1892 entwickelt und was bleibt für ihn noch zu thun?

Dr. Wagner,

ordentlicher Professor an der Universität Göttingen, Geheimer Regierungsrat.

Das Gutachten ist bereits im Druck erschienen unter dem Titel:

„Die Lage des geographischen Unterrichts in den höheren Schulen Preußens". Hannover u. Leipzig. Hahn. 1900.

Frage 8.

Welche Fortschritte sind seit der Schulkonferenz vom Jahre 1890 auf dem Gebiete des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts an den höheren Schulen, insbesondere auch nach der angewandten und technischen Seite hin, zu verzeichnen, und was kann in dieser Beziehung noch weiter geschehen?

1.

Professor Dr. Schwalbe,

Direktor des Dorotheenstädtischen Realgymnasiums in Berlin.

Die Entwicklung des naturwissenschaftlichen Unterrichts, dessen Wichtigkeit in der neueren Zeit allgemein anerkannt ist, und den zu vertiefen und zu erweitern ein dringendes Bedürfnis der Zeit ist, hat seit Anfang des XIX. Jahrhunderts mit der Entwicklung der Naturwissenschaften nicht Schritt gehalten.

Als nach der Regenerierung Preußens wesentlich mit unter dem Einfluß der klassischen Litteratur die alten Sprachen im höheren Unterricht allein in den Vordergrund traten, glaubte man vielfach, daß die ideale Begeisterung, von der die preußische Jugend erfüllt war, der Vorbildung in den alten Sprachen zu verdanken sei und übersah dabei ganz den Einfluß, den durch unsere Dichter und Philosophen das klassische Altertum auf unsere Jugend ausgeübt hatte. So bildete sich nunmehr die Anschauung heraus, daß die Bildung in den alten Sprachen die alleinige Grundlage der höheren Bildung sein könne, zumal da sie auch für die formale Bildung alles zu leisten schien. Der Klassicismus oder Verbalismus, wie diese Richtung von Montaigne früher genannt wurde, gewann die Oberhand derart, daß alle übrigen Unterrichtsgegenstände zurücktraten. Für den naturwissenschaftlichen Unterricht wirkten nachteilig die Thatsachen, daß einmal die Wissenschaften selbst noch nicht für den Unterricht durchgearbeitet waren, daß geeignete tüchtige Lehrer nicht existierten und die Leitung der Schulen ausschließlich in Händen solcher lag, die dieser Ausbildung geringen oder gar keinen Wert beilegten. Die Anschauung, daß der Unterricht in den Naturwissenschaften zum Materialismus führt, daß diese Wissenschaften nicht zum logischen Schließen und Denken verwendbar und für die allgemeine Bildung überflüssig seien und nur zur Fachvorbildung dienten, gingen so in die allgemeine Anschauung über, daß trotz der zeitweise verhältnismäßig günstigen Bedingungen in Stundenzahl und Hilfsmitteln (Apparaten) der Unterricht ein sehr unfruchtbarer blieb, und dazu diente, einige Merkwürdigkeiten, einige Thatsachen und Gesetze, sowie einige systematische Klassifizierungen an Tieren und Pflanzen den Schülern vorzuführen, ohne dabei an die geistige Teilnahme derselben Ansprüche zu stellen. Diejenigen wenigen Lehrer, welche wirklich im stande waren, naturwissenschaftlichen und mathematischen Unterricht zu erteilen, zogen vielfach vor, der Entwicklung der Forschung der Wissenschaft selbst zu dienen, wofür zahlreiche Beispiele aus der Geschichte der Wissenschaften vorliegen. Meist wurde der Unterricht von gar nicht dazu befähigten Lehrern erteilt; noch in den siebziger Jahren wurden Vorschullehrer und Elementarlehrer, sowie Lehrer ohne Fakultas häufig damit betraut, wie in der Abhandlung von Dr. E. Loew, „Die Stellung der Schulen zur Naturwissenschaft (Separatabdruck aus dem Centralorgan für Realschulwesen 1874, S. 1 bis 57), nachgewiesen ist. Noch heute sind dieselben Meinungen weit verbreitet, noch heute erklärt man den Unterricht in den Natur-

wissenschaften als Fachunterricht, noch heute glaubt man, daß Übungen im Denken und Schließen nicht auf Basis der Wahrnehmung und Beobachtung sowie des Experiments gewonnen werden können. Vielfach und eingehend sind alle diese Übelstände erörtert, und jene Anschauungen widerlegt worden. — Vor allen Dingen ist hierbei klar zu stellen, welche Zwecke der naturwissenschaftliche und mathematische Unterricht verfolgen soll.

Hierfür können als objektivste Richtschnur die allgemeinen Forderungen, die nach den Lehrplänen und Lehraufgaben in der Mathematik und den einzelnen Naturwissenschaften jetzt bestehen, dienen. Denn von der zunächst wohl aussichtslosen Idee auszugehen, die Naturwissenschaften mit der Mathematik in gleicher Weise und in gleichem Umfang bei der Ausbildung der Jugend mitwirken zu lassen, wie es heute den Sprachen allein gestattet ist, würde zu aussichtslosen Vorschlägen führen. Wenngleich die Naturwissenschaften denselben Bildungswert wie die Fremdsprachen besitzen und induktiv eine bessere Schulung zu geben vermögen als jene, und sie ihnen dadurch noch überlegen sind, daß sie stets auch den deduktiven Weg leicht mitbenutzen können, abgesehen davon, daß sie auch für das Leben und den praktischen Beruf mindestens dieselbe Wichtigkeit besitzen, wie die neueren Sprachen, wird man sich doch nicht entschließen können, die Stundenzahl hinlänglich zu vermehren. Vielfach hört man in realistischen Anstalten die Klagen, wenn in den Sprachen weniger als zu fordern wäre, geleistet wird, daß die naturwissenschaftlichen Fächer das Interesse der Jugend absorbieren, ein Zeichen, daß die Naturwissenschaften trotz der ungünstigen Verhältnisse das Interesse und die Arbeit der Schüler in hohem Grade zu fesseln vermögen.

Ein naturwissenschaftliches Gymnasium zu schaffen, ähnlich wie die sprachlichen Reformgymnasien als interessante Versuchsanstalten zugelassen sind, würde ein Versuch sein, der auch Anhaltspunkte dafür geben könnte, was der Ausbildung in der Muttersprache mehr dienlich ist, die verstärkte linguistische oder die verstärkte realistische Vorbildung. Auch ist bei der ganzen Frage festzuhalten, daß die höheren Schulen allgemeine Vorbildungsanstalten bleiben sollen; sie sollen nicht für Technik, für Philologie, für Mathematik, für Chemie u. s. w. allein vorbilden; sie sollen allgemeine Bildungsmomente benutzend durch Betonung des einen oder andern eine bessere Fachvorbildung nach der einen oder anderen Seite hin gleichzeitig erzielen; beides möglichst zu vereinen muß eine Aufgabe der Reformen sein.

Die Ziele der Gymnasien sind in den Lehrplänen, wenn sie wirklich erreicht werden sollen und wenn die Kenntnisse, die dort erreicht werden, dem Abgehenden wirklich zur Verfügung stehen sollen, hoch bemessen. Im Vergleich mit den verschiedenen Schwierigkeiten, welche an jenen Anstalten vorhanden sind, sind jene Ziele selbst bei weiterer Abnahme der ungünstigen Bedingungen, die seit 1890/92 stattgefunden hat, oft nicht zu erreichen. Meint man freilich, es genüge, daß der Schüler einmal von einigen Thatsachen gehört, einige Experimente gesehen hat, ohne daß irgend eine Durcharbeitung des Stoffes erlangt wird, so hat der naturwissenschaftliche Unterricht wenig Wert und könnte füglich dann dem Privatstudium überlassen bleiben.

Ein solcher Unterricht schadet, weil er die falsche Vorstellung hervorruft, als sei damit der Inhalt und Bildungswert der Wissenschaft erschöpft und kann den Irrtum herbeiführen, man habe die Prinzipien jener Wissenschaften erfaßt, da man

ja mit Hilfe des formalen Geschicks, das der Sprachunterricht geben kann, nun auch naturwissenschaftliche Dinge beurteilen gelernt habe.

Die Einzelkenntnisse sind für den Vertreter dieser Richtung ganz gleichgültig: sie glauben ohne Kenntnisse tief in die Naturwissenschaften eingedrungen zu sein. Wenn solche Anschauungen, die überdies in dem naturwissenschaftlichen Unterricht etwas Aufgedrungenes sahen, auch wohl nicht den Leitern der Anstalten inne wohnen, so trägt doch ohne Frage der Umstand, daß die Direktoren an Gymnasien fast immer Altphilologen, an den Realanstalten Alt- oder Neuphilologen, seltener Mathematiker und sehr selten Naturwissenschaftler sind, dazu bei, daß manches, was für den Unterricht selbst innerhalb des jetzigen Rahmens geschehen könnte, nicht geschieht, daß keine sachgemäße Kontrolle des Unterrichts stattfindet und so der Unterricht in ungehöriger planloser Weise gegeben wird.

Der Vorbildung nach vermag ein mathematisch-naturwissenschaftlicher Lehrer von allgemeiner sprachlicher Vorbildung selbst eine klassische Anstalt ebenso gut zu leiten, wie ein Alt- oder Neusprachler ein Realgymnasium oder gar eine Ober-Realschule. Es ist daher wünschenswert, daß bei der Besetzung der Direktorenstellen Personen, die neben ihrer Fachbildung entweder allgemeine mathematisch-naturwissenschaftliche oder allgemeine linguistische Kenntnisse besitzen, besonders berücksichtigt werden, wenn sie im übrigen auch für ein Direktorat geeignet sind.

Für die Realgymnasien und Oberrealschulen, wo die Ziele der Pläne verhältnismäßig nicht so hoch und die allgemeinen Hemmnisse nicht so groß sind, könnten dieselben eher erreicht werden; man brauchte nur die Stellung dieser Wissenschaften im Schulunterricht zu heben und die äußeren Bedingungen etwas günstiger zu gestalten.

Bei den Gymnasien wäre es dringend wünschenswert, wenn Physik und Chemie in der mündlichen Abiturientenprüfung irgend wie berücksichtigt würden, erst dadurch gewinnt der Gegenstand in den Augen der Schüler Wichtigkeit, erst dann fühlen sich viele bewogen, nicht teilnahmlos dem Unterricht zuzuhören, sondern zu versuchen, den Gegenstand zu lernen. Das Interesse vermag in manchen Fällen den äußeren Antrieb zu ersetzen, in den meisten Fällen ist dies aber nicht der Fall, da sehr oft in den oberen Klassen die Interessen gar nicht mehr auf dem Schulgebiet liegen; durch Hinzufügen des Prüfungsgegenstandes würde auch eine Billigkeit in Beziehung auf die Realgymnasialprüfung geschaffen, wo die Zahl der Prüfungsgegenstände größer ist. Es könnte hier auch die schriftliche Prüfung ein für allemal auf Physik oder Chemie beschränkt werden, damit nicht die Schüler immer auf zwei schriftliche Arbeiten vorbereitet sein müssen.

Von den allgemeinen Hemmnissen tritt besonders die Stundenzahl hervor. Bei allen drei Kategorien der Anstalten vermag der biologische Unterricht den gesteckten Zielen gar nicht gerecht zu werden. Das bis Untersekunda am Realgymnasium und Oberrealschulen Gewonnene geht auf der Oberstufe vielfach wieder verloren, selbst wenn die Lehrer der Naturwissenschaften, soweit es möglich ist, einzelnes in Anschluß an den Hauptunterricht wiederholen; noch weniger befriedigend liegt die Sache bei den Gymnasien, wo der Unterricht schon in O. III aufhört.

Ebenso steht es mit der Geographie, die bei der heutigen Entwicklung Deutschlands in maritimer, kolonialer und kommerzieller Beziehung bessere Resultate erzielen müßte, als dies bisher der Fall ist. Man lege überall die Geographie in die Hand der Naturwissenschaftler und führe sie getrennt von der Geschichte, wenig-

stens in einer Stunde bis O. I durch, worauf dann im mündlichen Examen ein Ausweis verlangt werden müßte.

Für die Gymnasien würde eine Verbesserung der Lage eintreten, wenn die Stundenzahl in den oberen Klassen auf die Zahl der Realgymnasien und Oberrealschulen erhöht würde, so daß durchweg in den oberen Klassen 30 Stunden gegeben würden; die gewonnenen Stunden werden der Geographie und den Naturwissenschaften zugelegt. Aber auch eine Erhöhung auf 32, wie sie bei den Frankfurter Reformschulen durchgeführt ist, würde für junge Leute im Alter von 16—20/21 Jahren keine zu große Belastung sein. Leicht ließen sich dann die Pläne der Gymnasien und Realgymnasien einander angleichen (vgl. Ref. über die Änderung der Stellung des Griechischen in den Plänen). In der Mathematik sind die Leistungen in den mittleren Klassen bei Gymnasien dadurch wesentlich herabgedrückt, daß in U. III und O. III nur 3 Stunden angesetzt sind; bei Herabminderung des Griechischen um eine Stunde wäre auch hier innerhalb des jetzigen Planes eine Änderung möglich. Die Stundenzahlen früherer Pläne gestatteten vielfach eine weiter gehende Berücksichtigung der naturwissenschaftlichen Fächer, in den 60er und 70er Jahren konnte an Realanstalten Technologie und Geologie gelehrt werden (bis O. I); selbst an der Vorschule wurden unterrichtliche Versuche in den Naturwissenschaften gestattet (a. d. d. Vorschule noch 1880/81), während andererseits freilich auch von dem Rechte Gebrauch gemacht wurde, mit Genehmigung des Kgl. Provinzial-Schulkollegiums an den damaligen Realschulen I. Ordnung in Sexta und Quinta gar keinen naturwissenschaftlichen Unterricht erteilen zu lassen (vgl. Programme des Dorotheenstädtischen Realgymnasiums 1879 und 1880). Die Verschiebung der Stunden nach den letzten Plänen zu Gunsten der realistischen Fächer ist eine scheinbare dadurch, daß die Herabminderung der Stundenzahl von den sprachlichen Fächern getragen wurde. Die Periode von 1856—1882 war für die Entwicklung des naturwissenschaftlichen Unterrichts an Gymnasien bei weitem am ungünstigsten.

Auch in Beziehung auf den weiteren noch wichtigeren Hauptfaktor, die Lehrervorbildung, lagen früher die Verhältnisse noch sehr ungünstig. Die Zustände, wie sie damals herrschten, haben vielfach in der jetzt maßgebenden Generation ein Vorurteil gegen den naturwissenschaftlichen und mathematischen Unterricht gezeitigt und viele Ärzte und Juristen, die über den Wert der Vorbildung für ihr Fach urteilen sollen, haben einen naturwissenschaftlichen Unterricht genossen, von dem sie keine Vorteile und vor dem sie keine Achtung haben konnten.

Methodik und Lehrervorbildung haben aber seit 1890/92 einen so bedeutenden Fortschritt gemacht, daß die Übelstände, die in dieser Beziehung und somit auch im Unterricht selbst vorhanden waren, bedeutend herabgemindert sind und immer mehr schwinden werden, wenn systematisch die Vorbildung der naturwissenschaftlichen und mathematischen Lehrer vervollkommnet und ihre Fortbildung während des Berufs veranlaßt und erleichtert wird. Der Lehrer ist der Mittelpunkt, die Seele des Unterrichts, von seinem Können, seiner idealen Auffassung des Berufs hängt das Gelingen des Unterrichts ab. Letztere läßt sich nicht lehren. Vielleicht hat dieselbe bei der jetzigen Generation durch anderweitige Interessen etwas gelitten, aber das erste läßt sich erzielen. Auch jetzt kommt es noch vor, daß Direktoren, vielleicht durch Not veranlaßt, den Unterricht in den beschreibenden Naturwissenschaften Lehrern übertragen, die gar keine Fakultas dazu haben und sich mühsam von Stunde zu Stunde ihr Pensum einlernen. Auch jetzt liegt noch

naturwissenschaftlicher Unterricht in den Händen von Elementarlehrern, die den Stoff wissenschaftlich nicht genügend beherrschen, aber bei methodischem Geschick den Schülern immerhin etwas zu bieten vermögen, auch jetzt wird noch der Unterricht im engsten Anschlusse an Lehrbücher mechanisch betrieben, auch jetzt fehlen noch oft die notwendigsten Experimente, aber alles dies hat bedeutend abgenommen — Einmal haben die Lehrer der Mathematik und Naturwissenschaften selbst es unternommen, sich für den Unterricht weiter zu bilden. Der Verein zur Förderung des Unterrichts in der Mathematik und den Naturwissenschaften, dem jetzt 900 Lehrer der Mathematik und Naturwissenschaften angehören, hat es sich zur Aufgabe gestellt, alle Erscheinungen auf dem Gebiete der Mathematik und Naturwissenschaften, die für den Unterricht wichtig sind, zu berücksichtigen, zweckmäßige Lehrmittel und bemerkenswerte Erscheinungen auf diesem ganzen Unterrichtsgebiete bekannt zu geben und die Stellung des Unterrichts zu befestigen und auszubauen. Gute Zeitschriften, z. B. die Zeitschrift für den physikalischen und chemischen Unterricht von Poske und die von Hoffmann bieten auf einzelnen Gebieten alles, was für den betreffenden Unterricht wissenschaftlich von Wichtigkeit ist, so daß in der Lehrerwelt reges Leben und Streben nach Vervollkommnung sich bethätigt.

Vor allem haben dabei zwei staatliche Einrichtungen mitgewirkt. Die naturwissenschaftlichen Ferienkurse, die jährlich hier in Berlin seit Ostern 1891 für Lehrer höherer Lehranstalten gehalten werden und in ähnlicher Weise auch in Göttingen und in Frankfurt a. M. eingerichtet sind. Die Termine waren Ostern und Michaelis. Michaelis 1900 wird der X. Ferienkursus gehalten werden, der einen ausführlichen Überblick über die ganze Einrichtung bringen wird. Wenn auch die Zeitdauer der einzelnen Kurse kurz bemessen ist (10—12 Tage), so haben sie doch durch die wissenschaftlichen Vorträge aus allen Gebieten der Naturwissenschaften, in denen von den Lehrern der Hochschulen die neuesten Fortschritte auf den einzelnen Gebieten unter Zugrundelegung von Experimenten und Demonstrationen dargelegt werden, durch Mitteilungen über alle Teile der Methodik. Darbietungen von Anschauungsmitteln und Ausstellungen von Unterrichtssammlungen, technologische und geologische Exkursionen eine außerordentlich fruchtbringende Anregung gegeben. Aus den Korrespondenzen mit Lehrern fast aller Provinzen, die Anfragen über Methodik und Lehrmittel hierher richteten, aus eigener Anschauung selbst habe ich gesehen, wie fruchtbringend die Kurse gewesen sind. Fast überall, wo ich hinkam, traf ich Herren, die an solchen Kursen teilgenommen haben, und konnte die Verwertung der Anregungen selbst verfolgen. Fortführung und Weiterausbau der Kurse mit mehr Mitteln, als bisher zur Verfügung standen, würde der Lehrervorbildung in sachlicher Beziehung außerordentlich nützen. Vielfach aber nehmen die Teilnehmer auch ideale Eindrücke mit fort. Das Bestreben, in selbstloser Weise für ihren Unterricht einzutreten, ist dadurch gefördert.

Anerkennung haben diese Kurse in ihrem Werte auch dadurch gefunden, daß in verschiedenen deutschen und fremden Ländern ähnliche Einrichtungen getroffen sind oder getroffen werden sollen. Aus Bayern, Baden, Hessen, Rußland, Holland wurden eingehende Darlegungen verlangt und gegeben.

Fast zu gleicher Zeit entstanden die neuen pädagogischen Seminare. Dieselben haben überall da, wo die Bedingungen gegeben waren, auch für den naturwissenschaftlichen und mathematischen Unterricht durch vollkommenere Vorbildung der Lehrer gewirkt. Fachseminare an Schulen mit reichen Unterrichtsmitteln und Lehrern und Leitern, die auf dem Gebiete der Naturwissenschaften

und Mathematik besonders geschult und gebildet sind und wissenschaftlich die Gegenstände weiter verfolgen, würden noch mehr leisten. Bei dem fortwährenden Fortschreiten auf dem Gebiete der Naturwissenschaften ist es für den Lehrer besonders wichtig, stets mit der Wissenschaft im Zusammenhang zu bleiben, für die Schule Wichtiges, welches der Fassungsgabe der Schüler zugänglich ist, in den Unterricht hineinzunehmen, minder Wichtiges zurückzuschieben und mit dem Leben selbst in stetem Zusammenhange zu bleiben. Dies setzt voraus, daß nicht nur der augenblickliche Stand der Methodik und der Stoffdarbietung gewußt und gelehrt wird, nein, daß ähnlich wie bei den Ärzten, eine Weiterbildung in besonderen erweiterten Ferienkursen stattfindet, daß dann aber auch systematisch die Lehrer in praktischen Kursen für den naturwissenschaftlichen Unterricht vorher vorbereitet werden.

Nachdem im vorigen Jahre im Anschluß an die pädagogischen Seminare des Dorotheenstädtischen und Königsstädtischen Realgymnasiums Versuchskurse eingerichtet wurden, sind dem hohen Ministerium ausführliche Berichte darüber eingereicht, die zusammen mit sonst von mir eingereichten Denkschriften ein Bild über die ganze Einrichtung zu geben vermögen. Da der Versuch ein wohl gelungener zu nennen war, hat der Fiskus, um die Kurse in erweitertem Umfange durchführen zu lassen, Räume in der alten Urania gemietet und eine neue Organisation eingeleitet. Schon jetzt läßt sich sagen, daß die Einrichtung außerordentlich vorteilhaft wirken wird (der Plan, von Schulrat Vogel und mir entworfen, wird demnächst eingereicht) und daß, wenn das Institut weiter ausgebaut und organisiert würde, die Klagen, daß die naturwissenschaftlichen Lehrer nicht genügend vorgebildet seien, mehr und mehr verstummen werden.

Oft ist mir von verschiedenen Seiten gesagt worden: „schaffen Sie tüchtige, gut vorgebildete Lehrer und die Frage des naturwissenschaftlichen Unterrichts und der Berücksichtigung der Naturwissenschaften an den Gymnasien“ ist gelöst; der vom Staate eingeschlagene Weg führt zum Ziele, wenn auch hervorgehoben werden muß, daß der tüchtigste Lehrer unter sonst ganz ungünstigen Bedingungen nicht alles leisten kann. Vor allem müßten die Kurse in der alten Urania weitergeführt, aber nicht bloß für Berlin und Umgebung nutzbar gemacht werden, sondern für die ganzen östlichen Provinzen.

Wenn die Ausstattung der alten Urania, über die der Fiskus dauernd das Verfügungsrecht haben müßte, durch ein Extraordinarium, das keine bedeutende Höhe erreichen würde, durchgeführt ist, lassen sich auch in den großen Ferien Kurse abhalten für auswärtige Lehrer, die Lehrkräfte würden sich finden, da Universität und Hochschule zu der betreffenden Zeit noch keine Ferien haben und auch von den Lehrern manche, die die Kurse leiten können, ihrer sonstigen Arbeiten und Verpflichtungen wegen in Berlin bleiben. Noch mehr würden die Übelstände in der Lehrervorbildung beseitigt, wenn jeder Lehrer, der nicht praktische Kurse durchmacht und die Kenntnisse der Anwendung der Naturwissenschaften besitzt, einen solchen Kursus durchmachen muß. Freilich wäre dann eine Beihilfe für die betreffenden Lehrer zu geben und eine Kontrolle ihrer Thätigkeit einzurichten.

Für Berlin liegen die Verhältnisse noch besonders günstig dadurch, daß die Stadt Berlin 4000 Mk. laufend in den Etat zur Förderung des naturwissenschaftlichen Unterrichts eingesetzt hat; es sind vorläufig technologische oder geologische Exkursionen (halbtägige, ein- und zweitägige, oder längerdauernde) in

24*

Aussicht genommen, sowie methodische Vorlesungen und Übungen in der Handhabung der physikalischen Apparate an verschiedenen Schulen (Andreas-Realgymnasium, Falk-Realgymnasium, Königstädtisches Realgymnasium u. s. w.). Auch sollen Ausbildungen, wie sie der hiesige Verein zur Förderung des physikalischen und chemischen Unterrichts mit Unterstützung des hohen Ministeriums in Geodäsie und Elektrotechnik veranstaltet hatte, jetzt von der Stadt ausgeführt werden.

Ich fasse das Gesagte nunmehr dahin zusammen, daß die Lehrervorbildung für Naturwissenschaften seit 1890/92 einen bedeutenden Fortschritt gemacht hat; die vom Staate im besonderen getroffenen Einrichtungen: Ferienkurse, praktische Kurse und Vorlesungen und Exkursionen verschiedener Art werden, wenn sie systematisch weitergeführt und erweitert werden, eine Lehrerschaft heranbilden, die dann den modernen Anforderungen in Beziehung auf naturwissenschaftlich-mathematischen Unterricht, insbesondere auch nach der technischen und angewandten Seite hin, gewachsen ist.

Erweitern sich diese Einrichtungen zu einem naturwissenschaftlichen Schulinstitut, das auch die verschiedenen Sammlungen (physikalische und chemische Apparate, Modelle, zoologische und botanische, geologische und mineralogische Unterrichtsmittel) berücksichtigt, so könnte sich hier zugleich die Lösung der Frage der Beschaffung der Unterrichtsmittel anschließen, wie die Centralauskunftsstelle im Abgeordnetenhause wesentlich die Lehrbuchfrage und die Frage der Verwendung typographischer Lehrmittel (Tafeln, Abbildungen u. s. w.) fördern könnte. Auf beide Gebiete näher einzugehen, würde einer besonderen Abhandlung bedürfen.

Bei der Überproduktion in beiden Gebieten ist es notwendig, bestimmte Direktiven zu geben und namentlich Gelegenheit zu bieten, die Unterrichtsmittel selbst zu sehen, um sie vergleichen zu können, auch müßten über Bezugsquellen, methodische Verwendung der Hilfsmittel resp. Darstellung und Anfertigung derselben den Lehrern der Naturwissenschaften und Mathematik Mitteilungen (auch für diesen Unterricht sind gewisse Anschauungsmittel notwendig) und Darlegungen gemacht werden. (Vorlesungen über Methodik des Experiments und des naturwissenschaftlichen Unterrichts überhaupt.)

Die Lehrbuchfrage ist noch nicht gelöst. Für die Physik und Chemie spricht dabei der sogenannte Abschluß nach U. II mit, den ich in der Form, wie er jetzt erzielt werden soll, nicht für vorteilhaft halte. Ich glaube, der Zweck eines allgemeinen Überblicks läßt sich in anderer Weise erreichen, als durch die jetzt gestellten Forderungen und die sich anschließende Prüfung. Vielfach hat der Unterkursus für den Oberkursus gar keinen Wert, sondern trägt nur dazu bei, das wissenschaftliche Interesse und das Streben nach Verständnis der Naturwissenschaften abzustumpfen. — Bezüglich der Lehrmittel mag hervorgehoben werden, daß die Lehrmittelsammlungen an den meisten Anstalten, wenigstens in den großen Städten, viel zweckmäßiger und reicher seit zehn Jahren ausgestattet sind.*) Eine Feststellung der Schulen, wo hierin besondere Mängel vorhanden sind, die abgestellt werden müßten, wäre erwünscht. Freilich findet — diesen Übelstand hervorzuheben fühle ich mich verpflichtet — eine viel zu geringe Benutzung der Lehrmittel statt; es hängt dies mit der mangelhaften Vorbereitung für den Unterricht, die aus Bequemlichkeit einzelner Lehrer entspringt, zusammen.

*) Der Staat hat schon wiederholt im Extraordinarium eine Summe von 50000 Mark aufgewendet, auch im Etat 1901 ist diese Summe vorgesehen.

Aber auch in Rücksicht auf die Methode ist ein wesentlicher Fortschritt zu verzeichnen. Man kann wohl mit Recht behaupten (und beweisen), daß die Methode in den naturwissenschaftlichen Fächern und in der Mathematik in ihrer Ausbildung nicht hinter den Methoden der Fächer, die hierin einen besonderen Ruhm beanspruchen — der Sprachen — zurücksteht. Der Vorwurf, daß dem naturwissenschaftlichen Unterricht eine feste Methode fehle, ist ungerechtfertigt. Mathematik und Naturwissenschaften stehen darin den Sprachen ebenbürtig zur Seite. Das Studium der einschlägigen Litteratur, die Kenntnisnahme von gutem naturwissenschaftlichem und mathematischem Unterricht, werden die Behauptung bestätigen. Als besonderen Fortschritt möchte ich bezeichnen, daß beim naturwissenschaftlichen Unterricht das Zeichnen, das überall verwendet werden muß, auch vielfach verwendet wird.

Die Lehrer haben die Schüler zur Wiedergabe des Gesehenen anzuleiten, und unterstützen dabei die eigene Darlegung durch zweckmäßige Zeichnungen. Da schon in Sexta zeichnerische Wiedergabe des Stoffes in Naturgeschichte und Geographie verlangt wird, scheint es zweckmäßig in VI wieder den Zeichenunterricht einzuführen, was keine große Belastung hervorbringen dürfte. Das durch die Pläne von 1882 vorgeschriebene geometrische Zeichnen in V hat sich meiner Erfahrung nach sehr bewährt; auch jetzt wird vielfach dasselbe noch in einer Stunde zum Nutzen der Geometrie und allgemeinen Anschauung an einzelnen Schulen im Zeichnen der V geübt; es sollte hierfür eine Stunde obligatorisch festgesetzt werden, die in die Hand eines Mathematikers gelegt werden könnte; eine Stunde Freihandzeichnen reicht dann aus.

Nach den neuen Plänen waren „Physikalische Übungen“ gestattet; an Gymnasien und Realgymnasien ist davon Gebrauch gemacht. Diese Einrichtung hat sich sehr vorteilhaft erwiesen, freilich konnte sie nicht immer konsequent durchgeführt werden, da die Einrichtung da, wo die Stunden nicht etatsmäßig für den Lehrer gerechnet werden, für die Lehrer eine große Belastung herbeiführt; auch kann bei den Schülern Überbürdung eintreten; vielfach fehlen überdies die geeigneten Lehrkräfte. Diese Einrichtung, sowie die regelmäßigen technologischen und naturwissenschaftlichen Exkursionen der Schüler würden eine wesentliche Förderung erfahren, wenn diese Stunden für die Lehrer als Pflichtstunden gerechnet würden, wie auch die Stunden für die Übungen im chemischen Laboratorium. Am Dorotheenstädtischen Realgymnasium hat der Lehrer, der die Exkursionen übernimmt, sonst nur 17 Stunden und jede Stunde der praktischen Übungen wird auch als pflichtmäßige gerechnet. Hierdurch würde für die Lehrer die Möglichkeit gegeben, diese Einrichtung durchzuführen, die immerhin aber einen bedeutend größeren Zeitaufwand erfordert, als diese lektionsplanmäßige Stundenzahl ergiebt. Bei Einführung der Übungen und technischen Exkursionen würden nach der angewandten und technischen Seite hin die Fortschritte des naturwissenschaftlichen Unterrichts bedeutender werden. Durch solche regelmäßig durchgeführte Besichtigungen und Exkursionen erwächst dann auch dem Lehrer die Pflicht, sich mit der Technik und den verwandten Gebieten eingehend zu beschäftigen. Berücksichtigt man nun die Technik noch als Anknüpfungsunterricht, so würde dies vielleicht auch, wie ich in früheren Abhandlungen hervorgehoben habe, den ethischen Erfolg haben, daß bei den Schülern eine höhere Wertschätzung des praktischen Arbeitens eintritt, wodurch eine Herabminderung der Überhebung auf Grund der klassischen Bildung, die oft den Gymnasialschülern vorgeworfen wird, herbeigeführt werden könnte.

Für Gymnasien muß der naturwissenschaftlich-mathematische Unterricht dahin gelangen, daß er den Abiturienten namentlich auch bei den späteren juristischen Studien, die zur Verwaltungslaufbahn berechtigen, eine so sichere und feste Grundlage giebt, daß die einzelnen später bei Beurteilung technischer Fragen sich weiter orientieren können, und daß sie die Basis für naturwissenschaftliche Studien wie für die Medizin gelegt haben.

Was die Methodik in der Mathematik anbetrifft, so mag beiläufig noch darauf hingewiesen werden, daß immer noch zu wenig die praktische Anwendung der Mathematik berücksichtigt wird, und hierin erst ein Wandel geschaffen werden kann, wenn die Lehrervorbildung danach eingerichtet wird, und gerade hier greift die Frage in das Gebiet der Universität und Technischen Hochschule hinüber.

Die Klage über mangelhafte Vorbildung der Studierenden, über Mangel an Fleiß und materialistisches Streben derselben sind sehr alt und erklären sich leicht daraus, daß viele das Studium nicht der Wissenschaft oder des Faches wegen ergreifen, sondern es von vornherein als Brotstudium betrachten. Bezüglich der Vorbildung sind die Klagen um so lebhafter, je höher sich die Forderungen in den Einzelgebieten steigern; klagen doch selbst die Professoren der Philologie über mangelhafte Vorbildung der für dieses Fach besonders vorgebildeten Gymnasialschüler: am lebhaftesten sind die Klagen der Technischen Hochschulen über die geringe Fachvorbildung der humanistisch gebildeten Schüler. Es mag die Behauptung gerechtfertigt sein, daß die besonders wenig vorgebildeten Schüler der Gymnasien die Entwicklung der Technischen Hochschulen hemmen; im einzelnen werden manche im stande sein, die mangelnden Kenntnisse nachzuholen, wenn die Gelegenheit dazu an den Hochschulen geboten wird. Aber bei der Fülle des immer mehr anwachsenden Stoffs auf allen Gebieten, bei den mit Recht erhöhten Anforderungen, erhält die ganze Frage dadurch eine andere Wendung, daß man in Erwägung ziehen muß, ob nicht von den bei der Fachvorbildung geforderten Kenntnissen ein Teil schon auf der Schule gewonnen werden kann; kurz, daß man einen Teil der jetzt an den Hochschulen übermittelten Kenntnisse schon von den Vorbildungsanstalten verlangt. Es würde so die Schulreform die Hochschulreform nach sich ziehen. Die Kollegien in den einzelnen Disziplinen (Physik, Chemie, Mathematik u. s. w) müßten in ganz anderer Weise gelesen werden; manche Kollegien würden ganz in Fortfall kommen können; kurz, die Hochschulen müßten zum Teil ihren Unterricht ändern, was meiner Ansicht nach nicht plötzlich geschehen kann und überdies außerordentlich schwierig herbeizuführen ist, da man Inhalt und Methode der Übermittelung der Kenntnisse durch Vortrag gar nicht schematisieren darf. Will man dagegen einzelnen Forderungen nachkommen, z. B. auf den Schulen die Elementar-Differential- und Integralrechnung lehren lassen, so würde dies, wenn solche Forderungen an alle Schulen gestellt werden, eine unerträgliche Überlastung herbeiführen; wenn aber nur einzelne daran teilnehmen sollen, würde dies eine Umänderung der allgemeinen Schulen in Fachschulen bedeuten; vielleicht ließe sich der Versuch an Oberrealschulen machen, wo dies schon früher geschehen ist, ohne daß damals ausreichende Erfolge derart erzielt wurden, daß die Studierenden an der Hochschule von einzelnen Fächern befreit waren. Eigentliche Fachkurse sind auch schon einigen Schulen, namentlich Oberrealschulen angeschlossen, ohne daß sie besonderen Anklang gefunden hätten.

Bei solchen Forderungen aber bedenkt man nicht, daß die Fassungskraft der Schüler durchschnittlich viel begrenzter ist, als gewöhnlich angenommen wird. Fast alle jungen Lehrer müssen die Erfahrung machen, daß sie dieselbe weit überschätzt

haben, und nun bedenke man, was es heißt, neben Differential- und Integralrechnung neuere Sprachen, Physik, Chemie, Litteratur, Geschichte und die anderen Schulwissenschaften bis zu einem bestimmten Abschluß zu treiben! Wird da der Unterricht nicht schließlich auf Abrichtung in einzelnen Teilen hinauslaufen? Ist doch die Gefahr für den naturwissenschaftlichen und mathematischen Unterricht eine außerordentlich große, daß jüngere Lehrer das, was sie eben mühsam sich angeeignet haben, sofort ohne hinlängliche Verarbeitung auf den Unterricht übertragen! Wenn den Schülern die Unterschiede von Entropie und Energie, der Potentialbegriff in der abstrakten Form der Annäherung vom Unendlichen aus mitgeteilt wird, wenn der Drehstrom mit 17jährigen Schülern erörtert wird, so erweckt solcher Unterricht vielleicht den Schein großartiger Leistungen, zeitigt aber in Wirklichkeit keine oder nachteilige Resultate, d. h. höchstens ein Scheinwissen. Nur die Elemente der Wissenschaften sind auf der Schule zur Beherrschung zu bringen. Der Schüler ist dann befähigt auch Weitergehendes auf dem Gebiete zu verstehen und, wenn es das Fach verlangt, sich anzueignen.

Es ist sehr wohl möglich, daß eine Vorlesung in der Physik, Chemie u. s. w. so gestaltet wird, daß sie für diejenigen mit geringer Fachbildung ebenso interessant ist, wie für diejenigen, die schon weitergehende Kenntnisse besitzen. Doch wohnt dieses Vortragsgeschick nicht allen Professoren bei.

Viel vorteilhafter, als das Abschieben ganzer Wissensgebiete auf die höheren Lehranstalten, wird es für die Hochschulen jeder Art sein, wenn sie genau wissen, welche Kenntnisse als sicheres Eigentum der Studierenden vorhanden sind; wenn man weiß, daß sphärische Trigonometrie, die Lehre von den Kegelschnitten, Verständnis graphischer Darstellungen von allen sicher beherrscht wird, wenn man weiß, daß alle Studierenden die Elemente der Chemie so beherrschen, daß sie mit den verschiedenen Darstellungen, Eigenschaften und der Verwendung der gewöhnlichsten chemischen Verbindungen und mit grundlegenden Theorien bekannt sind, dann wird sich der Hochschulunterricht dahin vereinfachen lassen, daß man diese Dinge repetitionsweise berührt und auf denselben fußt, wie der Philologe sichere grammatische Kenntnisse der Gymnasialschüler voraussetzt.

Wollte man jene Forderungen weiter begründen, so führt dies zu einer ganz speziellen Festlegung des Stoffes, der Experimente und des Anschauungsmaterials, welche auf den Schulen berücksichtigt werden müßten. Ohne eine vollständige Änderung in den Lehrplänen der höheren Schulen ist also das Hinüberschieben ganzer Gebiete, die bisher der Hochschule angehörten, nicht möglich.

Unsere Schulen müssen allgemeine Bildungsstätten bleiben, nach dem die Universität und Technische Hochschule schon längst Bildungsstätten für Berufe geworden sind. Hat man doch in konsequenter Verfolgung des Gedankens der Fachvorbildung vorgeschlagen, die Gemeinschaft der Hochschulen aufzulösen und Advokaten-, Chemie- und Medizinschulen, wie Ingenieur- und Maschinenbauschulen u. s. w. zu gründen. Der Kampf zwischen Technischen Hochschulen und Universitäten sollte die Vorbildungsanstalten unberührt lassen.

Alle vorerwähnten Fragen und Vorschläge sind zum Teil schon oft diskutiert, eine umfangreiche Litteratur ist vorhanden, aus der als Grundgedanke immer wieder und wieder hervortritt, daß den modernen Kulturelementen gestattet sein muß, sich zu entwickeln und daß die einseitige linguistische Ausbildung die Zukunft nicht mehr beherrschen kann und darf.

Die Ausführungen über die Fortschritte, welche seit 1890 auf dem Gebiete des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts an den höheren Schulen zu verzeichnen sind, müßten nun durch Prüfung aller einzelnen Gebiete, der Physik, Chemie, Mathematik, Geologie, Biologie, Geographie und des Zeichnens näher spezialisiert werden. Überall wären dieselben Fragen, die im allgemeinen beantwortet sind, durch Einzeldarlegungen weiter auszuführen, eine solche weitgehende Darstellung würde ein umfangreiches Werk ausmachen. Es würde dies zusammenfallen mit der Aufgabe, eine Entwicklung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts in den letzten Jahrzehnten des letzten Jahrhunderts zu geben. In manchen Schriften ist dies für einzelne Abschnitte versucht worden; hierauf, wie auf die ganze Litteratur einzugehen, verbietet der Raum. Nur wenn die Drucklegung einer größeren Denkschrift, die eingehend diese Fragen erörtert, verlangt wird, müßte dies geschehen.

Es ist eigentümlich, wie dieselben Gründe seitens der Vertreter der Medizin und Jurisprudenz gegen die Berechtigungen der Realanstalten immer und immer wiederholt werden, die selbst doch nur eine Kategorie der höheren Lehranstalten kennen gelernt haben, daß man anzweifelt, daß die Realgymnasien geistige Arbeit leisten, die zur wissenschaftlichen Forschung befähigt, obgleich man weiß, daß ein großer Teil der Hochschuldozenten vom Realgymnasium abgegangen ist, die zu den ersten Vertretern ihrer Wissenschaft gehören; es ist befremdend, wenn man behauptet, daß Juristen und Mediziner griechische Quellen für ihre Wissenschaft lesen, was der Wahrheit widerspricht, wenn man behauptet, daß schon die durch die alten Sprachen erlangte Schulung sichere Gewähr für das Verständnis aller Fächer gebe und alle gegenteiligen Beispiele ignoriert. Die geistige Arbeit, die auf den drei neunklassigen Schulen geleistet wird, ist äquivalent und deshalb muß ein Ausgleich nach der Richtung getroffen werden, daß nicht eine Schule als die vornehmste, alle anderen überragende gilt; ein Umstand, der für die Fortentwicklung der modernen Bildung in historischem Zusammenhang nicht vorteilhaft gewirkt hat und wirken wird.

Zusammenfassung.

1. Die Methodik des naturwissenschaftlichen Unterrichts hat seit 1890 wesentliche Fortschritte gemacht.
2. Die Lehrervorbildung ist wesentlich gefördert worden: durch Ferienkurse, durch Fachseminare, durch Einrichtung staatlicher praktischer Kurse. Die weitere Entwicklung dieser Veranstaltungen und die Darbietung derselben an alle Lehrer der Naturwissenschaften ist erforderlich.
3. Die Technik und der Anknüpfungsunterricht sind bisher wenig gepflegt.
4. Durch Ausgestaltung von Exkursionen und Vertiefung der Lehrerbildung nach dieser Seite hin wird weiteres erreicht werden können.
5. Die Schulsammlungen sind ebenfalls vervollkommnet. Die Verwendung der Anschauungsmittel und Apparate ist noch nicht ausreichend, die Beschaffung der Unterrichtsmittel muß gleichmäßig geordnet sein; für die Verwendung müssen bestimmte Weisungen gegeben werden.
6. Die Hemmnisse für Weiterentwicklung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts sind vermindert, aber immer noch zu groß für diesen Unterricht. Die Bedingungen müssen für ihn dieselben sein wie für die linguistischen Fächer.

7. Den höheren Schulen muß der Charakter allgemeiner Bildungsanstalten gewahrt bleiben.
8. Der naturwissenschaftliche Unterricht muß ein gleichmäßiges elementares Wissen erzielen, wozu Wiederholungen und Anknüpfung an andere Gebiete mit benutzt werden.
9. Mathematik und Naturwissenschaft müssen beim Unterricht die Praxis stets berücksichtigen, ohne besondere Vorbildung für einzelne Zweige der Technik geben zu wollen.
10. Durch Bereitstellung größerer Mittel können die oben angedeuteten Ziele sämtlich wesentlich gefördert werden.
11. Die Lehrbuchfrage muß geregelt werden.

2.

Dr. Slaby,

etatsmäßiger Professor an der Technischen Hochschule in Charlottenburg, Geheimer Regierungsrat.

Die Freunde der gymnasialen Vorbildung weisen häufig darauf hin, daß auch aus dem Kreise der Gymnasiasten tüchtige Ingenieure hervorgegangen sind, und einige Hochschulprofessoren bestätigen sogar, daß sich unter ihren Studenten neben den Abiturienten der Realanstalten nicht selten auch Gymnasiasten durch hervorragende Leistungen auszeichnen. Man glaubt hieraus schließen zu können, daß die gymnasiale Vorbildung zum mindesten kein Hindernis für ein erfolgreiches technisches Studium sei.

Abgesehen davon, daß das Überwiegen der Gymnasiasten unter den Studenten der Technischen Hochschulen die letzteren nötigt, den Studienplan vollständig auf die gymnasiale Vorbildung zuzuschneiden, und damit einerseits die Abiturienten der Realanstalten in den ersten Semestern der Gefahr der Verbummelung preisgiebt, sowie andererseits die Ziele des wissenschaftlichen Unterrichts an den Hochschulen heruntersetzt, fordert die oben angegebene allgemeine Behauptung an sich eine eingehende Untersuchung auf ihre Richtigkeit.

Zunächst dürfte zugegeben werden, daß im Durchschnitt ein Gymnasialabiturient, welcher die technische Laufbahn wählt, hierfür begabter erscheint oder zum mindesten sich begabter fühlt als der durchschnittliche Realabiturient. Während jenem alle Zweige des höheren Studiums offen stehen, kann dieser nur in beschränkter Weise seine Berufswahl treffen und wird nicht selten in die technische Laufbahn einlenken nur deshalb, weil ihm andere Berufe, für welche er größere Begabung in sich fühlt, verschlossen sind. Die Neigung zur Ablegung eines zweiten Abiturientenexamens oder einer besonderen Nachprüfung dürfte nur ganz ausnahmsweise vorhanden sein.

Hieraus würde sich eine zwanglose Erklärung ergeben, wenn es sich thatsächlich erweisen ließe, daß die Durchschnittsleistungen der Gymnasiasten höhere sind als diejenigen der Realabiturienten. Sollte sich aber das Gegenteil herausstellen, so dürfte auch um so sicherer der Schluß berechtigt sein, daß die gymnasiale Vorbildung für technische Studien weniger geeignet ist als die reale.

In einwandfreier Weise läßt sich diese Frage aus den Ergebnissen der nach den ersten vier Studiensemestern abgehaltenen Vorprüfungen beurteilen. Die Ver=

hältnisse liegen für die Gymnasiasten hier schon deshalb besonders günstig, weil die Verbummelung zahlreicher Realabiturienten in den ersten Studiensemestern eine leider nicht wegzuleugnende Thatsache ist.

Alljährlich übersendet das Technische Prüfungsamt ein Verzeichnis derjenigen Studierenden, welche die Vorprüfung bestanden oder abgelegt, aber nicht bestanden haben, unter Angabe ihrer Vorbildung und der in den einzelnen Prüfungsgegenständen erteilten Prädikate. Zur Prüfung werden nur diejenigen zugelassen, welche das Reifezeugnis einer höheren Lehranstalt besitzen und mindestens vier Semester an einer Technischen Hochschule studiert haben. Die erteilten Prädikate sind: vorzüglich, recht gut, gut, ziemlich gut, hinreichend und ungenügend.

Die Prüfung gilt als nichtbestanden, sobald in einem Fach das Prädikat „ungenügend“ erteilt ist.

In dem Herbsttermin haben sich 235 Studierende dieser Prüfung unterzogen, welche 1896 oder 1897 die Schule verlassen haben, und des seit der Schulreform vom Jahre 1892 mit vermehrter Intensität betriebenen naturwissenschaftlichen Unterrichts in den oberen Klassen bereits teilhaftig geworden sind. Dieselben setzten sich zusammen aus 118 Gymnasiasten, 99 Realgymnasiasten und 18 Oberrealschülern. Im folgenden sollen die ersteren kurz mit G, die letzteren beiden zusammen mit R bezeichnet werden. Es waren also 118 G und 117 R. Darunter befanden sich 34 Kandidaten, welche sich der Prüfung zum zweitenmale, und vier, welche sich derselben zum drittenmale unterzogen und zwar verteilten sich diese gleichmäßig auf 19 G und 19 R. Zum Vergleich können nur diejenigen herangezogen werden, welche die Prüfung zum erstenmale ablegten, das sind 99 G und 98 R. Die fast gleichen Zahlen gestatten eine direkte Nebeneinanderstellung ohne Umrechnung und liefern die Angaben nahezu sofort in Prozenten der Gesamtzahlen.

Von 99 G sind nun durchgefallen 33, von 98 R dagegen nur 25. Man kann also rund sagen, daß von den Gymnasiasten ein volles **Drittel**, von den Realabiturienten nur etwa ein **Viertel** die Prüfung nicht bestanden hat.

Das Resultat dürfte an sich schon hinreichen, um die Frage, ob die gymnasiale Vorbildung in gleicher Weise wie die reale für technische Studien dienlich sei, in verneinendem Sinne zu beantworten.

Es ist von Interesse nachzuforschen, auf welche Fächer sich die ungenügenden Leistungen hauptsächlich erstrecken. Hier kommen in erster Linie die naturwissenschaftlichen Disziplinen in Frage, deren Elemente auf allen höheren Schulen bereits gelehrt werden. Die nachfolgende Zusammenstellung giebt an, wie oft in diesen Fächern das Prädikat ungenügend an Gymnasiasten bezw. an Realabiturienten erteilt worden ist.

Es erhielten das Prädikat „ungenügend“:

	G	R
Physik	14 mal	9 mal
Chemie	18 „	10 „
Mathematik	17 „	9 „
In Summa	49 mal	28 mal

Trotz gleicher Vorbereitung in Vorlesungen, welche sich an den Lehrplan der Gymnasien eng anschließen, haben 99 Gymnasiasten

49 mal, 98 Realabiturienten nur 28 mal ungenügende Leistungen gezeigt. Das Verhältnis ist angenähert 2:1.

Noch deutlicher wird die Sachlage, wenn man für diejenigen, die das Examen wirklich bestanden haben, zusammenstellt, wie oft die einzelnen oben angeführten Prädikate in sämtlichen Fächern auf Gymnasiasten bezw. Realschüler entfallen sind:

Es erhielten die Prädikate:

	G	R
vorzüglich	2 mal	4 mal
recht gut	74 „	83 „
gut	219 „	248 „
ziemlich gut	226 „	231 „
hinreichend	198 „	203 „

Da hieran 66 G und 73 R beteiligt sind, so gestatten die Zahlen erst einen Vergleich, wenn man sie umrechnet auf gleiche Gesamtzahlen. Bezieht man sie auf je 1000 erteilte Prädikate, so ergiebt sich folgendes Bild:

Es erhielten die Prädikate:

	G	R	G	R
vorzüglich . . .	3,4 mal	6,1 mal		
recht gut . . .	121,4 „	124,2 „	445,2	492,3
gut	320,4 „	362,0 „		
ziemlich gut . .	322,1 „	294,5 „		
hinreichend . .	232,7 „	213,2 „	554,8	507,7
Summa . . .	1000	1000		

Die besseren Prädikate (vorzüglich, recht gut, gut) erhielten die Realabiturienten im Durchschnitt häufiger als die Gymnasiasten, die minderwertigen Prädikate (ziemlich gut, hinreichend) dagegen seltener.

Hieraus geht hervor, daß auch unter denen, welche das Examen wirklich bestanden haben, die Gymnasiasten geringere Durchschnittsleistungen aufweisen als die Realabiturienten.

Aus den oben angeführten Gründen ist es unzulässig, dies auf eine geringere allgemeine Befähigung der Gymnasiasten für technische Studien zurückzuführen, es muß vielmehr lediglich dem gymnasialen Bildungsgange zugeschrieben werden, welcher für technische Studien eine minder geeignete geistige Schulung bietet.

Hierzu kommen zwei Erfahrungen allgemeiner Natur, welche ich in meiner Unterrichtsthätigkeit zu machen Gelegenheit fand, wenn ich sie auch nicht statistisch belegen kann. Schriftliche Ausarbeitungen und Berichte über angestellte Versuche und Messungen, welche mir bei der Durchsicht durch besondere Klarheit und Präzision der Darstellung auffielen, rührten, wie die Nachforschung ergab, zumeist von Realabiturienten her. Andererseits sind es ausschließlich Gymnasiasten, welche mich nicht selten aufsuchen mit der Bitte, ihnen statt eines englischen oder französischen Werkes, welches ich in der Vorlesung zum Privatstudium empfohlen hatte, ein ähnliches Werk in deutscher Sprache nachzuweisen, da sie der fremden Sprachen nicht genügend mächtig wären und in der Studienzeit keine Zeit erübrigen könnten, um sie zu erlernen.

Im Einklang mit den oben angegebenen Ermittelungen und Erfahrungen bezüglich der Minderwertigkeit der gymnasialen Vorbildung für technische Studien, stehen die Wahrnehmungen, welche ich bei dem Besuch einiger höherer Lehranstalten aller drei Gattungen in der Provinz Brandenburg zu machen Gelegenheit hatte.

Der Unterricht in der Mathematik giebt mir zu Bemerkungen keine Veranlassung. Ich fand überall noch dieselbe bewährte Methode, welche ich in meiner eigenen Schulzeit auf dem Realgymnasium kennen gelernt hatte. Die Lehrziele der Gymnasien zeigten denen der Realanstalten gegenüber die aus den ministeriellen Bestimmungen bekannten wesentlichen Beschränkungen. Technische Anwendungen sind in der Elementarmathematik nur in bescheidenem Umfange möglich.

Wenn die ministerielle Anweisung aber als Endziel des Unterrichts: „Gewandtheit in der Anwendung des auf Verständnis beruhenden Wissens der Sätze“ hinstellte, so dürfte dies, wenigstens für die Gymnasien, angesichts der geringen Stundenzahl und der eingetretenen Beschränkung der häuslichen Arbeit eine kaum zu erfüllende Forderung sein.

Wesentliche Änderungen gegen früher fand ich dagegen im naturwissenschaftlichen Unterricht.

Die Anweisung zu den Lehrplänen von 1892 macht den Lehrern der Naturwissenschaft zur Pflicht, die Schüler zu eigenem Denken und zum Beobachten anzuleiten, jede Überlastung mit gedächtnismäßig anzueignendem Lehrstoff zu vermeiden und den Versuch bei allen Betrachtungen in den Vordergrund zu stellen.

Soweit es überhaupt zulässig ist, aus der beschränkten Anzahl von Schulen, die ich besuchen konnte, allgemeine Schlüsse zu ziehen, darf ich mit besonderer Freude konstatiern, daß ich ausnahmslos das eifrige Bestreben gefunden habe, dieser Anweisung nach allen Richtungen hin gerecht zu werden. Der zumeist von jüngeren Lehrern erteilte Unterricht ging stets vom Experiment aus, suchte die Schüler in lebendiger Weise für die Vorgänge bei dem Versuche zu interessieren und durch unausgesetzte Befragung zur selbständigen logischen Ableitung der fundamentalen Gesetze anzuleiten. Trotz der vielfach recht bescheidenen und mit den einfachsten Mitteln hergestellten Versuchseinrichtungen habe ich wahre Musterleistungen des Unterrichts kennen gelernt und glaube, daß, abgesehen von den häufig unzureichenden für die Sammlungen ausgeworfenen Mitteln, in dieser Beziehung kaum etwas zu wünschen übrig bleibt.

Was die Erfolge des Unterrichts, soweit ich sie aus den Antworten der Schüler erkennen konnte, betrifft, ergeben meine Wahrnehmungen allerdings nicht das gleiche günstige Resultat für beide Schulgattungen.

Die Leistungen an den Realgymnasien und den Oberrealschulen sind durchaus gute und stehen völlig auf gleicher Höhe. Nur in der Chemie gestattet die stärkere Stundenzahl der Oberrealschule eine größere, meines Erachtens fast schon zu weitgehende Vertiefung in einzelne Spezialgebiete. Besonders erfreulich war mir die stete Bezugnahme auf technische Anwendungen, die an einem Realgymnasium sogar durch Exkursionen in Fabriken und technische Betriebe zweckdienlich unterstützt wird.

Auffallend und durch die etwas geringere Stundenzahl allein kaum zu erklären erschien mir dagegen der große Abstand des geistigen Niveaus der Schüler in den Gymnasien gegenüber demjenigen in den Realanstalten. Während in diesen die Schüler mit gespanntester Aufmerksamkeit die Versuche begleiteten und ihre Antworten schnell und bestimmt den Fragen des Lehrers folgten, glichen die Schüler

in den oberen Gymnasialklassen einer langsam und unfreiwillig fortbewegten Masse. Die Antworten kamen zumeist zögernd und unbestimmt und ließen vielfach die Fähigkeit vermissen, aus den angestellten Versuchen die richtigen logischen Schlüsse zu ziehen. Ich hatte die Empfindung, daß mir selber der Unterricht in den Realklassen ein Vergnügen bereiten, hier dagegen zur Qual werden müßte. Und doch habe ich die oben erwähnten Musterleistungen der Lehrer ebensogut an Gymnasien wie an Realanstalten kennen gelernt.

Es würde allen sonstigen Thatsachen widersprechen, wollte man zur Erklärung dieses auffallenden Umstandes eine geringere allgemeine Befähigung der Gymnasialschüler annehmen. Der wahre Grund scheint mir vielmehr darin zu suchen, daß die intensive Schulung des Geistes an den abgeschlossenen Formen der alten Sprachen die Fähigkeit zur frischen Erfassung der Vorgänge in der lebendigen Wirklichkeit und ihrer Verknüpfung zu einfachen logischen Schlüssen nicht recht zur Entfaltung gelangen läßt. Das erschwerte Verständnis liefert zugleich auch den Schlüssel zu dem offenbaren Mangel an Interesse, welches manche Gymnasiasten erkennen ließen, während in den Realanstalten den meisten Schülern die Lust und Liebe zum Gegenstande schon aus den Augen leuchtete.

Um über den Wert der gymnasialen Vorbildung für das technische Studium noch größere Klarheit zu gewinnen, habe ich endlich die Beteiligten selbst befragt. Ich unterhielt mich deshalb mit etwa 70 aus meinen Vorlesungen mir näher bekannten Gymnasiasten, welche alle die Vorprüfung bestanden hatten und, im sechsten Semester stehend, auf den Beginn ihrer Studien bereits mit reiferem Urteil zurückblicken konnten.

Sie erklärten sämtlich, daß sie sich für den technischen Beruf aus wirklicher Neigung und zumeist schon längere Zeit vor dem Abgang von der Schule entschieden hätten. Auf meine Frage, wer in seinen Mußestunden hin und wieder noch altklassische Werke in der Ursprache läse, meldeten sich zwei; der eine gab Horaz, der andere Sophokles an. Eine Minderheit war in der Lage, technische Werke in französischer Sprache lesen zu können, nur vier beherrschten in gleicher Weise die englische Sprache. Alle hatten ohne Schwierigkeit die mathematischen und naturwissenschaftlichen Vorlesungen in den ersten Semestern verstehen und ihren Inhalt sich aneignen können mit Ausnahme der Chemie, die sie ohne Laboratoriumsübungen und deshalb ohne bleibenden Gewinn betrieben hätten. Die größten Schwierigkeiten hatten sämtliche Gymnasiasten in den Zeichen- und Konstruktionsübungen empfunden. Mangelnde Raumvorstellung und Ungeübtheit im zeichnerischen Ausdruck waren für die meisten nur schwer zu überwindende Hindernisse gewesen. Noch jetzt im sechsten Semester hätten sie mit diesen Schwierigkeiten am meisten zu kämpfen und müßten auf die Konstruktionsübungen den weitaus größten Teil ihrer Zeit verwenden, um den Anforderungen zu entsprechen und mit den übrigen Kommilitonen Schritt zu halten. Eine *wissenschaftliche Vertiefung* in den *theoretischen Fächern anders als durch Anhören der Vorlesungen* sei *für sie infolgedessen völlig ausgeschlossen*, das Betreiben von Sprachstudien unmöglich. Alle waren darin einig, daß ihnen aus der Vorbildung, welche sie auf dem Gymnasium genossen, nur eine geringe Förderung für ihre Fachstudien erwachsen sei. Einige behaupteten sogar, daß sie *beim Eintritt in die Hochschule die Empfindung gehabt hätten, in eine neue, ihnen bis dahin*

völlig unbekannte Welt von Vorstellungen und Ideen versetzt zu sein, in der sie sich nur schwer hätten zurechtfinden können.

Die vorgelegten Fragen glaube ich hiernach vom Standpunkt der technischen Bildung aus wie folgt beantworten zu sollen.

1. An den Lehrplänen der Realgymnasien und Oberrealschulen ist bezüglich des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts eine Änderung nicht erforderlich. Beide Schularten eignen sich sowohl in Bezug auf den Umfang des Wissens als auch mit Rücksicht auf die erforderliche eigenartige Ausbildung des Denkvermögens in gleicher Weise für technische Studien.

2. Die Vorbildung auf den jetzigen humanistischen Gymnasien ist dagegen für technische Studien eine minder geeignete. Sie können bei der Beschränkung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts nicht dasjenige Maß von Vorkenntnissen erzielen, welches die technischen Hochschulen voraussetzen müssen, wenn in einem vierjährigen Studium nicht bloß konstruktives Können entwickelt, sondern auch wissenschaftliche Vertiefung in theoretischen Fächern erreicht werden soll. Insbesondere können die naturwissenschaftlichen Disziplinen, trotz verbesserter Unterrichtsmethoden und hingebender Thätigkeit der Lehrer, zu lebensvoller Entfaltung der ihnen innewohnenden erziehlichen Wirkungen deshalb nicht gelangen, weil das Interesse der Schüler zumeist nach anderer Richtung gelenkt wird und die überwiegende Schulung des Geistes in den alten Sprachen das Verständnis für die kausalen Beziehungen in den Erscheinungen des modernen Lebens erschwert. Der Zeichenunterricht in seiner jetzigen fakultativen Stellung hat weder Bedeutung für eine allgemeinere Ausbildung des zeichnerischen Ausdrucksvermögens, noch erreicht er die für technische Studien unumgängliche Schulung des Geistes für Raumvorstellungen. Der neusprachliche Unterricht führt nur eine Minderzahl so weit, daß sie die für den Ingenieur unerläßliche Lektüre englischer und französischer Fachlitteratur betreiben kann.

3. Eine durchgreifende Abänderung der Lehrpläne der Gymnasien zur Berücksichtigung der vorgetragenen Wünsche halte ich solange für ausgeschlossen, als das Gymnasium an zwei alten Sprachen festhält.

4. Die wirksamste Maßregel erkenne ich in der **Aufhebung der Sonderstellung der Gymnasien bezüglich der Berechtigungen.** Dadurch würde die Anzahl der Gymnasien auf dasjenige Maß reduziert werden, welches den wirklichen Bedürfnissen des Staates und der Allgemeinheit entspricht. Insbesondere würden unter den Studenten der technischen Hochschulen die Gymnasiasten bald auf eine Minderheit sinken, für welche ein Übergangsstudium eingerichtet werden könnte, während der Studienplan der Hochschule höhere Ziele zu erstreben in der Lage wäre. Von einer Nachprüfung der Gymnasiasten könnte Abstand genommen werden, wenn dem Übergangsstudium ein seminarähnlicher Charakter gegeben würde.

5. Diese Reform erscheint aber nur dann zulässig, wenn die **Realabiturienten bezüglich aller Studien an den Universitäten in gleicher Weise behandelt würden. Die Einführung eines Nachexamens für eine** einzelne **dieser Studienrichtungen würde die Maßregel vollkommen wirkungslos machen und die erstrebte gleiche Wertschätzung aller drei Arten der höheren Lehranstalten in den Augen der Allgemeinheit von neuem verhindern.**

3.

Dr. Lexis,

ordentlicher Professor an der Universität Göttingen, Geheimer Regierungsrat.

Für die wichtigste seit 1890 zu verzeichnende Neuerung in betreff des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts an den höheren Lehranstalten halte ich eine Maßregel, die nicht unmittelbar die Lehreinrichtungen berührt, sondern sich auf die Ausbildung der Lehrer bezieht, nämlich den Erlaß der Prüfungsordnung vom 12. September 1898 und insbesondere die dadurch gegebene Einführung einer besonderen Lehrbefähigung für angewandte Mathematik. Die — allerdings nur allmählich eintretende — Wirkung dieser neuen Bestimmungen wird voraussichtlich darin bestehen, daß immer mehr Lehramtskandidaten sich ausschließlich dem mathematisch-physikalischen Fache zuwenden, indem sie sich die Lehrbefähigung sowohl für die angewandte, wie für die reine Mathematik und die Physik erwerben, den übrigen Naturwissenschaften aber fern bleiben. Gegen diese Spezialisierung ist grundsätzlich nichts einzuwenden; es ist vielmehr zu erwarten, daß Lehrer mit solcher Vorbildung besser als andere im stande sind, einen lebensvollen und anregenden mathematisch-physikalischen Unterricht nach anschaulichen Methoden zu erteilen und zugleich auch vermöge ihrer Bekanntschaft mit der wissenschaftlichen Seite der Technik den Schülern, die sich der technischen Laufbahn widmen wollen, eine bessere Vorbereitung zu verschaffen. Es fragt sich nun aber, ob mit Rücksicht auf diese spezieller vorgebildeten Lehrkräfte auch der Lehrplan der höheren Unterrichtsanstalten auf dem mathematisch-physikalischen Gebiete zu erweitern sei, namentlich mit Bezug auf das Bedürfnis der künftigen Techniker.

An den Gymnasien wird dies bei der gegenwärtigen Ausdehnung des mathematischen Unterrichts nicht möglich sein, und vollends nicht in dem Falle, daß dieser Unterricht in den oberen Klassen auf drei Stunden herabgesetzt werden sollte. Eine Vermehrung der mathematischen und naturwissenschaftlichen Lehrstunden an diesen Anstalten aber erscheint als ausgeschlossen.

An den Oberrealschulen und vielleicht auch an den Realgymnasien dürfte es wohl möglich sein, mit einiger Abänderung des sonstigen mathematischen Lehrplanes die Elemente der Differentialrechnung ohne Erhöhung der Zahl der mathematischen Stunden in das Programm der Oberprima (das übrigens jetzt schon die elementare Theorie der Maxima und Minima enthält) aufzunehmen. Wollte man aber auch die Anfangsgründe der Integralrechnung hinzufügen, so müßte die wöchentliche Stundenzahl m. E. in der Oberprima auf 6 erhöht werden. Es könnte dies, wie mir scheint, nötigenfalls durch Herabsetzung der Zahl der Physikstunden von 3 auf 2 in dieser Klasse geschehen. Denn der Unterricht in der Physik, der doch auch an den realistischen Anstalten nicht auf ein abschließendes wissenschaftliches Studium berechnet sein soll, würde mit der ihm dann noch bleibenden Gesamtzahl von Stunden in allen Klassen — 12 an den Oberrealschulen und 11 an den Realgymnasien — noch immer für seinen Zweck genügend ausgestattet sein.

Es würde dann also an diesen Anstalten ein schulmäßiger Unterricht in der Technik des Differentiierens und Integrierens stattfinden können, der in mehrfacher Beziehung sehr erwünscht wäre und an den württembergischen Oberrealschulen und Realgymnasien mit Erfolg betrieben wird. Diesem württembergischen Vorbilde würde es auch entsprechen, wenn an den realistischen Anstalten die darstellende

Geometrie in Verbindung mit dem Zeichenunterricht mehr als mathematische Disziplin zur Geltung käme.

Die angedeutete Ausdehnung des mathematischen Programms der Oberrealschulen und Realgymnasien würde eine wesentliche Verbesserung der Vorbildung der Techniker bedeuten und den von seiten der Technischen Hochschulen vielfach laut gewordenen Wünschen entsprechen. Wenn die Realschulabiturienten die Berechtigung zum Studium der Medizin erhielten, so würden diese Mediziner in den Elementen der Differential- und Integralrechnung ein für das tiefere Studium gewisser Zweige der Physiologie unentbehrliches Hilfsmittel besitzen. Andererseits aber würde sich als notwendige Folge dieser Neuerung herausstellen, daß die Gymnasialabiturienten nicht mehr in gleicher Linie mit den Abiturienten der Realgymnasien und Oberrealschulen in die Technischen Hochschulen eintreten könnten. Es müßte vielmehr für sie ein besonderer Vorbereitungskursus eingerichtet werden, mittels dessen sie zunächst den Vorsprung der Abiturienten der realistischen Anstalten in Mathematik, Physik und Chemie einzuholen hätten. Auch in dieser Beziehung liefert Württemberg ein bemerkenswertes Beispiel. An der Technischen Hochschule zu Stuttgart ist die vorgeschriebene Studiendauer für die Abiturienten der humanistischen Gymnasien um ein volles Jahr länger, als für die Abiturienten der Realgymnasien, Oberrealschulen oder ähnlichen Anstalten. In diesem Jahreskurs der Gymnasialabiturienten werden u. a. Vorlesungen über niedere Analysis, analytische Geometrie, den ersten Teil der Differential- und Integralrechnung und der darstellenden Geometrie gehalten, die nur auf sie berechnet sind. Die von realistischen Anstalten abgegangenen Studierenden des Architekturfachs brauchen über die theoretischen Zweige der Mathematik, über Physik und Chemie überhaupt keine Vorlesungen mehr zu hören, die dieser Kategorie angehörenden Studierenden des Bauingenieurfachs und des Maschinenbaues beginnen sofort mit dem zweiten Teile der Differential- und Integralrechnung. Übrigens wird unter den Studierenden des Maschinenbaufachs noch ein weiterer Unterschied gemacht, je nachdem sie das Reifezeugnis von württembergischen Realgymnasien oder zehnklassigen Realanstalten besitzen oder Abiturienten von nichtwürttembergischen realistischen Anstalten sind: für die ersteren beträgt die vorgeschriebene Studienzeit nur sieben, für die letzteren acht, für die Abiturienten der humanistischen Gymnasien neun Semester.

Ob eine ähnliche Einrichtung, durch die das Reifezeugnis des Gymnasiums seine bisherige allseitige Geltung verlieren würde, für Preußen zu befürworten sei, würde jedenfalls noch besonderer Erwägungen bedürfen. Die naheliegende Konsequenz einer solchen Maßregel wäre, daß ein solcher Vorbereitungskursus auch für die Abiturienten der realistischen Anstalten vorgeschrieben würde, die sich einem Studienfach widmen wollten, das den Gymnasialabiturienten ohne weiteres zugänglich wäre, daß also z. B. Abiturienten von Realgymnasien, die Jura studieren wollen, noch ein Jahr Unterricht im Lateinischen, vielleicht auch im Griechischen, zu nehmen hätten. Gegen ein solches System lassen sich jedoch erhebliche Bedenken geltend machen, namentlich wenn der ergänzende Vorbereitungsunterricht an der Universität stattfinden sollte. Übrigens stände an sich nichts im Wege, daß die Abiturienten der realistischen Anstalten an den Technischen Hochschulen bevorzugt würden, ohne daß die eben angedeutete Konsequenz gezogen würde.

Der schärfer ausgeprägten Gruppe der Fachlehrer für Mathematik und Physik stehen nun die Lehrer der Chemie und der sogenannten beschreibenden Naturwissenschaften gegenüber, die eine weniger einheitliche und abgeschlossene Klasse bilden.

Denn wer nur in diesen Fächern zu unterrichten befähigt ist, findet an einem Gymnasium oder Realgymnasium ohne Parallelklassen keine volle Beschäftigung und selbst an den Oberrealschulen beträgt die Gesamtzahl der hierher gehörenden Wochenstunden nur 23. Dazu kommt aber noch, daß für den naturgeschichtlichen Unterricht in den beiden untersten Klassen vielfach mit gutem Erfolge Elementarlehrer verwendet werden. Eine Ausdehnung des gegenwärtig nur ganz unbedeutenden Unterrichts in der Chemie an den Gymnasien ist bei den sonstigen Bedürfnissen dieser Anstalten nicht möglich. An den Realgymnasien genügt er zur Not, zu einer Erweiterung bietet sich ebenfalls kein Raum. An den Oberrealschulen ist er vollkommen ausreichend vertreten, da es sich ja doch nicht um die Ausbildung von Chemikern, sondern um einen Vorbereitungsunterricht handelt. Mit Rücksicht auf diese letztere Erwägung könnte man sogar fragen, ob nicht von den 11 Stunden, die an den Oberrealschulen der „Chemie nebst Mineralogie" gewidmet sind, eine oder selbst zwei Stunden abgezweigt werden könnten im Interesse einer sich unmittelbar an die Mineralogie anschließenden Wissenschaft, die gegenwärtig gänzlich übergangen ist, nämlich der Geologie. Es handelt sich dabei nicht um eine mehr oder weniger hypothetische Erdgeschichte, sondern um die positive Wissenschaft von dem Bau der Erdrinde, die zugleich die notwendige Grundlage der physikalischen Geographie bildet. Eine einigermaßen genügende Berücksichtigung dieser letzteren und überhaupt der wissenschaftlichen Geographie wäre ebenfalls sehr zu wünschen, und zwar nicht nur für die Oberrealschulen, sondern auch für die übrigen Lehranstalten. Nominell findet sich die „Erdkunde" in den drei oberen Klassen in Verbindung mit der Geschichte; thatsächlich aber werden die drei für beide Fächer zur Verfügung stehenden Wochenstunden so gut wie vollständig durch den Geschichtsunterricht absorbiert. Es ließe sich vielleicht wenigstens in Oberprima eine Stunde für den geographischen Unterricht auf naturwissenschaftlicher Grundlage erübrigen.

Was endlich den Unterricht in den biologischen Naturwissenschaften betrifft, so wäre eine Erweiterung desselben namentlich im Interesse der künftigen Studierenden der Medizin gewiß höchst wünschenswert. Es zeigt sich aber dazu bei den bestehenden Konkurrenzverhältnissen der Unterrichtsfächer weder an den Gymnasien noch an den übrigen Anstalten eine Aussicht. Dieser Umstand spricht aber dafür, daß den Abiturienten der Realgymnasien, die in diesen Wissenschaften wenigstens einigermaßen besser vorbereitet sind als die Gymnasiasten, der Zugang zu dem medizinischen Studium eröffnet werde.

4.

Dr. Lampe,

etatsmäßiger Professor an der Technischen Hochschule in Charlottenburg, Geheimer Regierungsrat.

Bezüglich etwaiger Fortschritte auf dem Gebiete des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts an den höheren Schulen Preußens während der letzten zehn Jahre denkt man wohl zuerst an die Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen von 1892. Der Einfluß dieser neuen Lehrpläne kann einerseits in dem Umfange des verbindlichen Unterrichtsstoffs, andererseits in der Verteilung desselben auf die einzelnen Klassen beruhen.

Da nun der Umfang des geforderten Mindestmaßes im Stoffe gegen früher nicht wesentlich geändert wurde, und da die freigestellten Erweiterungen deshalb

für den Hochschulunterricht nicht in Betracht kommen, weil bei ihm nur die als verbindlich vorgeschriebenen Gebiete als bekannt vorausgesetzt werden dürfen, so konnte in dieser Hinsicht eine Änderung gegen den früheren Zustand nicht bemerkt werden.

Eine bedeutsamere Maßregel ist die Einführung der Abschlußprüfung drei Jahre vor der Reifeprüfung gewesen, weil mit ihr eine Änderung in der Verteilung des Stoffes bedingt war. Die Zerlegung mancher Gebiete in einen vorläufigen Kursus für die Untersekunda und eine nachfolgende Ergänzung in den oberen Klassen, ohne daß beide Teile demselben Lehrer anvertraut zu werden brauchten, bringt die Gefahr mit sich, daß bei mangelnder Übereinstimmung der verschiedenen Lehrer der Stoff nicht einheitlich gelehrt und nicht in allen Teilen gleichmäßig befestigt wird.

Es mag dahingestellt bleiben, ob durch den angedeuteten Mißstand ein Rückgang in der Sicherheit des Wissens und der Fertigkeiten bewirkt ist; der Berichterstatter möchte nach seinen Erfahrungen vielmehr behaupten, daß alles beim Alten geblieben ist. Nach wie vor ist bei den Übungen, die an der technischen Hochschule für die Studenten der ersten Semester in der Mathematik abgehalten werden, als bedeutendstes Hindernis beim Arbeiten der Mangel an Sicherheit in den elementaren Rechnungen mit Zahlen und mit Buchstaben, die oft nur geringe Gewandtheit in der Auflösung von Gleichungen niederer Grade und im Gebrauche der trigonometrischen Formeln aufgefallen. Die in den Übungen mitwirkenden Assistenten, zum größeren Teile tüchtige Oberlehrer Berliner höherer Schulen, waren immer mit den leitenden Professoren in dem Urteile einig, daß gerade die Lücken in den von der Schule mitzubringenden Kenntnissen das Mißlingen der Lösungsversuche zumeist verschuldeten. Daher ist vor allem eine größere Sicherheit in diesen Kenntnissen zu erstreben. Nicht eine Erweiterung des Stoffes, sondern eine festere Aneignung ist zunächst im Auge zu behalten.

Wenn nun auf die Frage der technischen Anwendungen eingegangen werden soll, so entspricht dieselbe wohl kaum dem Geiste, in dem die höheren Schulen Preußens unter der bewußten Leitung der staatlichen Behörden sich bis jetzt entwickelt haben. Jeder schaffende Lehrer wird schon immer, wenn sich die Gelegenheit bot, Anwendungen aus dem praktischen Leben thunlichst herangezogen haben, weil dadurch die Aufmerksamkeit der Schüler in hohem Grade gefesselt wird. Die Rücksicht auf die bildende Kraft des Unterrichts hat aber stets im Vordergrund gestanden; das Nützlichkeitsprinzip war erst in zweiter Linie maßgebend. Es ist wohl nicht anzunehmen, daß darin ein Wandel geschaffen werden soll. Bezügliche Erörterungen in pädagogischen Versammlungen und in Fachzeitschriften sind immer in diesem Sinne durchgeführt und haben die Erkenntnis gefördert, daß die Aufgabensammlungen weniger abstrakte Beispiele bringen und sich mehr an Vorgänge des wirklichen Lebens anschließen sollten. Dies ist in mehreren neuen Büchern geschehen und dadurch ist in der That ein Fortschritt gemacht worden.

Die beste Gewähr für derartige zeitgemäße Fortschritte, welche nicht auf neuen Lehrordnungen zu beruhen brauchen, liegt in einer zweckentsprechenden Ausbildung und Fortbildung der Oberlehrer. In dieser Hinsicht ist eine wesentliche Besserung unverkennbar. Auf den Universitäten sind manche Einrichtungen getroffen, oder werden eben vorbereitet, die auf eine zweckmäßigere Ausbildung zum Lehrerberufe abzielen. Das Seminarjahr, wenn von Direktoren und Professoren geleitet, die dazu befähigt sind und die nötige Zeit haben, führt die Kandidaten

zum Nachdenken über die besonderen Bedürfnisse ihres Berufes und macht sie mit der Technik des Unterrichtes und der einschlägigen Litteratur bekannt. Neue pädagogische Blätter, Ferienkurse, periodische Versammlungen der Lehrer für Mathematik und Naturwissenschaften haben einen regen Gedankenaustausch erzeugt. In der Physik und in der Chemie hat besonders die von Poske in Berlin seit 1887 herausgegebene Zeitschrift für den physikalischen und chemischen Unterricht sehr anregend und segensreich gewirkt, für Berlin speziell ist der Verein zur Förderung des physikalischen und chemischen Unterrichts der Mittelpunkt dieser Bestrebungen geworden. Der noch junge Verein zur Förderung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts, gebildet aus Fachlehrern des ganzen Deutschlands, hat in den letzten Jahren sowohl durch selbständige Versammlungen als auch durch Teilnahme an denen deutscher Naturforscher und Ärzte einen Austausch der Erfahrungen innerhalb des ganzen deutschen Sprachgebietes angebahnt.

Alle diese Erscheinungen zeugen dafür, daß die Lehrer selbst sich beeifern, den Anforderungen des Lebens Rechnung zu tragen, und hiernach ist doch anzunehmen, daß wohl jetzt im allgemeinen von den höheren Schulen in der Mathematik und in den Naturwissenschaften dasjenige geleistet wird, was nach der für diese Fächer zugestandenen Zeit möglich ist, und es scheint ausgeschlossen, daß eine nennenswerte Mehrleistung auf diesen Gebieten erhalten werden kann, wenn nicht die Anzahl der Stunden erhöht wird. Als eines der am unangenehmsten empfundenen Hindernisse eines gedeihlichen Unterrichtes wird von den im Amte befindlichen Oberlehrern die Überfüllung der einzelnen Klassen bezeichnet; eine individuelle Einwirkung auf die Schüler werde dadurch fast ganz unmöglich.

Vergleicht man die Leistungen unserer höheren Schulen in den exakten Wissenschaften mit denen anderer Staaten, zunächst Süddeutschlands und Österreichs, so sieht man, daß in diesen letzteren — besonders in den Realanstalten — die darstellende Geometrie als verbindliches Fach von den Lehrern für Mathematik gelehrt wird. Bei uns ist das Linearzeichnen und damit die Projektionslehre ein wahlfreies Fach und wird dem Zeichenlehrer überlassen. Dieser ist aber zumeist gar nicht im stande, das mathematische Verständnis zu vermitteln, weil er selber es gewöhnlich gar nicht besitzt. Aus den angegebenen Umständen erklärt es sich, daß bei uns das Wissen und Können der Schüler auf diesem Gebiete nicht in Betracht kommt. Soll hier eine Besserung beliebt werden, so muß dieser Unterricht an den Mathematiker übergehen; derselbe muß sich auch nicht für zu vornehm halten, um sich die nötigen Kenntnisse und zeichnerische Gewandtheit zu erwerben, ein Studium, das bisher auf den Universitäten Preußens nicht gepflegt worden ist.

Wie manche technische Professoren verlangen, soll auch die analytische Geometrie in den höheren Schulen in solchem Umfange gelehrt werden, daß ein besonderer Vortrag an der technischen Hochschule für dieses Gebiet entbehrlich wird. Diese Anforderung, die aus dem Wunsche entspringt, die theoretische Ausbildung der Studierenden der Hochschule möglichst zu beschränken, damit die spezielle technische Ausbildung mehr Raum gewinne, geht bei unserer jetzigen Schulverfassung viel zu weit. Wenn auf diesem ausgedehnten Gebiete nicht ganz bestimmte Kenntnisse bei der Reifeprüfung von den Zöglingen aller Schulen verlangt werden, muß der Vortrag auf der technischen Hochschule doch von vorn anfangen. In Frankreich wird allerdings sowohl die analytische Geometrie der Ebene als auch die des Raumes einschließlich der Determinantentheorie zur Aufnahme in die École Polytechnique und in die École Normale Supérieure verlangt. Dort werden aber in

der Classe de mathématiques élémentaires (vor der Prüfung zum Bachelier ès sciences modernes) wöchentlich 10 Stunden der Mathematik bewilligt und in der dann folgenden Classe de mathématiques spéciales sogar 12 Wochenstunden. Daher kann auch die darstellende Geometrie schon zum Eintritt in die genannten Staatsanstalten gefordert werden. Beiläufig bemerkt, sind Physik und Chemie in denselben beiden Klassen mit zusammen 6 Wochenstunden bedacht. Durch diese Einrichtungen ist ein Teil der unseren Hochschulen zufallenden Gebiete in Frankreich den vorbereitenden Schulen zugewiesen, welche dadurch auf den obersten Stufen sich aus allgemein bildenden Anstalten in Fachschulen umgewandelt haben. Durch eine Nachahmung dieses Vorbildes würde im Widerspruche mit der bisherigen Entwicklung des Schulwesens bei uns die Aufgabe der allgemein bildenden Schule auf eine geringere Zeit beschränkt werden, die Fachausbildung in ihren ersten Stadien dagegen von der Hochschule in das Gymnasium oder Realgymnasium verlegt werden. Eine ähnliche Berücksichtigung würden die verschiedenen Studienrichtungen in allen Fakultäten verlangen, und wir würden damit vor eine Zerstörung unserer ganzen Schuleinrichtungen gestellt werden.

Gegenüber denjenigen Stimmen, welche für den Eintritt in die Technische Hochschule oder in die einzelnen Fakultäten der Universität noch besondere Nachprüfungen für nicht passend vorgebildete junge Männer verlangen, möchte sich der Unterzeichnete als unbedingter Gegner der Häufung derartiger Prüfungen erklären. Es ist ein Vorzug des deutschen Bildungswesens, daß die Prüfungen human geleitet werden und nicht vor Examinatoren stattfinden, die dem für reif zu erklärenden Schüler fremd sind, sondern vor solchen, die aus dem vorangehenden Unterrichte ihn genau kennen. Dadurch ist der Reifeprüfung das Aufregende genommen, was mit der französischen Prüfung zum Bachelier verbunden ist, die an den Universitäten abgelegt wird. Wenn in Frankreich 1897 von 22316 Kandidaten bei dieser Prüfung, die doch tiefer steht, als unsere Reifeprüfung, nur 8597 das Zeugnis eines Bachelier errangen, so würde ein ähnlicher Ausfall entsprechender Prüfungen bei uns ganz unerhört sein. Es dürften sich auch schwerlich bei uns Universitätslehrer finden, welche ihre Zeit dem Prüfungswerke opfern möchten.

Aus einer solchen Vergleichung unserer Einrichtungen mit denen in einem Lande, wo manches sich in einem Zustande befindet, den ungestüme Neuerer bei uns herbeiführen möchten, ist jedenfalls zu ersehen, nach welcher Richtung hin die Entwicklung stattfinden würde, wenn diesem Drängen nachgegeben würde. Wenn die bei uns in der Erziehung der Jugend waltende Milde und der sehr ungleiche Standpunkt der Studierenden beim Beginn der Studien von einigen Hochschullehrern als Ursachen eines im Fortschreiten gehemmten Vortrages angeführt werden, so kann der Unterzeichnete diesen Klagen nicht zustimmen, Klagen, die an der Berliner Technischen Hochschule von solchen Professoren erhoben sind, die weder für die ersten Semester Vorlesungen halten, noch sich um die Erfahrungen derer bemüht haben, welchen diese Vorlesungen obliegen. Allerdings muß der Hochschullehrer bei dem jetzigen Zustande sehr ungleicher Vorbildung der Hörer mit dem Vortrage nicht zu hoch einsetzen, muß die ihm nötig scheinenden Vorkenntnisse in einigen Stunden zusammenfassend entwickeln und bei passenden Gelegenheiten den Zusammenhang des Vorgetragenen mit früher erörterten Erscheinungen hervorheben. Indem der Berichterstatter in seinen mathematischen Vorträgen für die ersten Semester auf diese Weise sich immer bemühte, das Band mit der Schulmathematik zu befestigen, kann er nach seinen Erfahrungen aus den mit dem Vortrage verbundenen Übungen

durchaus nicht über Mangel an Verständnis klagen, besonders auch nicht bei den Zöglingen der Gymnasien. Die Mißerfolge in den ersten Semestern sind wohl auf ganz andere Gründe zurückzuführen: die bei uns herkömmliche Lernfreiheit auf den Hochschulen, infolge deren sich schwache Naturen nach dem Zwange vor der Reifeprüfung auf der Schule unbedachterweise auf einige Zeit den Vergnügungen des Studentenlebens hingeben, den Kollegienbesuch und die Arbeit vernachlässigen. Wenn der Abiturient einer Realanstalt beim Eintritt in die Hochschule zunächst besser für die Vorträge vorbereitet ist, als sein Kommilitone vom Gymnasium, so neigt er auch leicht zur Überhebung, meint alles Nötige zu wissen, vernachlässigt den Besuch der Vorlesungen und Übungen und erweist sich in den Prüfungen oft genug als nicht genügend ausgebildet. Der Gymnasialabiturient, der sich zum Studium auf der Technischen Hochschule entschließt, wird für die exakten Wissenschaften meistens Anlage und Neigung besitzen, dies auch durch tüchtige Leistungen auf dem Gymnasium bekundet haben; daher überholt er oft genug minder begabte Realschulabiturienten, die ohne inneren Beruf das betreffende Studium ergriffen haben.

Die Bewegung auf dem Gebiete des höheren Unterrichtswesens ist gegenwärtig bei vielen Nationen eine lebhafte. Die letzten französischen Prüfungsordnungen datieren erst seit 1896. In Italien, das Einrichtungen besitzt, die den französischen nahe stehen, ist besonders die Frage der Ausbildung der Lehrer auf die Tagesordnung gesetzt. Die Lehrer selbst agitieren dort dafür, daß das System des Wettbewerbs, der französischen Concours d'agrégation, bei der Besetzung der frei werdenden Stellen an den Gymnasien alljährlich eingeführt werde. Aber auch die dortigen Universitätslehrer müssen sich bezüglich ihrer pädagogischen Leistungen eine scharfe Kritik gefallen lassen. So wurde 1898 in der Jahresversammlung der Associazione Mathesis die These diskutiert, daß jeder Universitätslehrer, dem die Ausbildung künftiger Gymnasiallehrer anheimfällt, selbst einige Jahre mit Erfolg an einem Gymnasium unterrichtet haben müsse. Die reine Beförderung nach dem Dienstalter, welche jetzt in Preußen durchgeführt ist, findet in jenen Ländern romanischer Sprachen keine Befürworter. Wer Hervorragendes leistet, müsse durch rasches Vorrücken belohnt werden; der Wettbewerb dient zur unparteiischen Entscheidung der Wahl. In Amerika, wo man an den neuen Universitäten gegenwärtig das „deutsche" und das „französische" System gegeneinander abwägt, sucht man in einem kritischen Eklektizismus die Vorzüge des einen und des anderen Systems mit den altenglischen Einrichtungen zu vereinigen.

Wollen wir uns den nationalen Zug bewahren, den unsere Jugendausbildung trägt, so müssen wir uns hüten, dem französischen System der strenge überwachten, frühzeitigen Fachausbildung mit ihren häufigeren und schwierigeren Prüfungen zu folgen, wir müssen den Geist der allgemeinen Bildung, der alle Zöglinge unserer höheren Schulen beseelte, bevor sie die Hochschulen bezogen, auch fernerhin in ihnen pflanzen und gegen unbedachte Angriffe schützen.

5.

Dr. Hauck,

etatsmäßiger Professor an der Technischen Hochschule, Geheimer Regierungsrat.

Eine Steigerung des mathematischen Wissens und Könnens bei den in die Technische Hochschule eintretenden Abiturienten der höheren Schulen seit der Schul-

konferenz vom Jahre 1890 habe ich nicht wahrzunehmen vermocht. Eine solche war auch wohl kaum zu erwarten, da die Zahl der mathematischen Wochenstunden gegen früher nicht erhöht worden ist. An den Realgymnasien und Oberrealschulen hat die Stundenzahl im Gegenteil eine kleine Verringerung erfahren. Sie ist aber immer noch erheblich größer als an den Gymnasien, so daß sich erwarten ließe, die Abiturienten der erstgenannten Anstalten weisen eine entsprechend größere Leistungsfähigkeit auf als die Gymnasialabiturienten. — Bei dem hohen Prozentsatz der Gymnasialabiturienten muß der mathematische Unterricht an der Technischen Hochschule das Lehrziel der Gymnasien zu Grunde legen. Man sollte nun annehmen, daß sich hierbei für die Realgymnasial- und Oberrealschulabiturienten eine wesentliche Erleichterung oder gar Vereinfachung des Studiums ergäbe. Dies trifft jedoch — nach wie vor dem Jahre 1890 — sehr wenig zu. In den an der Hochschule abgehaltenen Übungskollegs, bei denen sich die Leistungsfähigkeit des einzelnen ziemlich genau kontrolieren läßt, macht sich ein bezüglicher Unterschied zwischen den verschiedenen Abiturientenkategorien, soweit meine Beobachtungen gehen, kaum bemerkbar. Ja sogar, es tritt nicht selten das Entgegengesetzte ein, daß die scheinbar weiter Vorgebildeten an Interesse und Arbeitskraft zu wünschen lassen. Den Grund dieser auffallenden Erscheinung glaube ich in folgenden Umständen suchen zu sollen:

Das Mehr an mathematischem Lehrstoff, das an den Realgymnasien und Oberrealschulen betrieben wird, erscheint quantitativ nicht im Verhältnis zu der ihnen zur Verfügung stehenden höheren Stundenzahl und ist vor allem nicht bestimmt genug abgegrenzt und gekennzeichnet. Der Mehrunterricht trägt den Charakter eines Herumnippens an Allerlei auf gleichbleibendem Niveau, nicht aber eines Aufsteigens auf eine höhere Stufe des mathematischen Lehrsystems.

Es kommt hierbei noch der folgende wichtige Umstand in Betracht: Es macht sich seit einiger Zeit bei den Schulmännern die ausgesprochene Tendenz geltend, die Mathematik in gewissem Sinne zu popularisieren, das heißt: hübsche und elegante Sätze, die einer höheren Stufe angehören, mit elementaren Ableitungen zu versehen und sie so den Schülern darzubieten. Diese Ableitungen sind in der Regel recht geschickt gemacht. Aber sie tragen mehr oder weniger den Charakter von abrupten Kunststücken: Die betreffenden Sätze wären auf diesem Wege niemals entdeckt worden. Es muß meines Erachtens stets im Auge behalten werden, daß die Mathematik in erster Linie Methodenlehre ist, und daß der Mathematikunterricht den Schüler in den Stand setzen soll, mittels der ihm zu eigen gemachten allgemeinen Methoden Aufgaben systematisch und selbständig zu lösen. Zu diesem Zwecke bilden eben die erwähnten „hübschen Sätze" ein ausgezeichnetes Material von Übungsbeispielen, an denen der Schüler wahrnimmt, was mit der Methode erreicht werden kann. Er wird im Unterricht dazu angeleitet werden müssen, die Sätze selbst zu entdecken. Und eben dies verleiht dem Mathematikunterricht seinen Hauptreiz. Dieser Reiz geht aber vollständig verloren, wenn die Blumen alle schon vorher auf einem niedereren Niveau des Unterrichts abgepflückt worden sind. Die Methode wird dann für den Schüler zur „grauen Theorie", deren Wert er nicht zu würdigen, und der er daher kein Interesse abzugewinnen weiß.

Hierin scheint mir ein hauptsächlicher Grund für die oben erwähnte Erscheinung zu liegen, daß die Realgymnasial- und Oberrealschulabiturienten vielfach

ein geringeres Interesse und Verständnis für den mathematischen Unterricht in der Hochschule bekunden als die Gymnasialabiturienten.

Eine Abhilfe der berührten Mißstände erscheint dringend erwünscht und unschwer zu bewirken, nämlich dadurch, daß:

> den Realgymnasien und Oberrealschulen bestimmte, scharf abgegrenzte Kapitel der nächst höheren Stufe des mathematischen Lehrsystems als verbindliche Lehrpensen für ihre Oberklassen zugewiesen würden. Dieselben wären systematisch und etwa in demselben Umfange zu behandeln, wie sie gleichzeitig an der Technischen Hochschule betrieben werden. Ihre Abgrenzung hätte genau im Verhältnis zu dem Plus an mathematischen Wochenstunden zu erfolgen, die die genannten Anstalten vor den Gymnasien voraushaben.

Es würde sich dadurch für die Abiturienten der Realgymnasien und Oberrealschulen eine nicht unwesentliche Erleichterung bezw. Vereinfachung des Studiums an der Technischen Hochschule ergeben, in der Art, daß sie von dem Hochschulunterricht in den betreffenden Kapiteln entbunden werden könnten, welcher dann nur von den Gymnasialabiturienten besucht würde.

Es kann keinerlei Zweifel darüber bestehen, daß die genannten Anstalten in der That im Stande sind, gewisse weitere Partien aus dem bislang den Technischen Hochschulen überlassenen mathematischen Lehrstoff zu übernehmen. Als Beleg hierfür kann auf die betreffenden Lehranstalten Württembergs verwiesen werden, in denen das Lehrziel noch die analytische Geometrie des Raumes, die Differential- und Integralrechnung, nebst der darstellenden Geometrie umfaßt. Man kann immerhin darüber streiten, ob damit nicht vielleicht zu weit gegangen sein möchte. Jedenfalls aber beweist der Vorgang, daß an die Realgymnasien und Oberrealschulen unstreitig höhere Ansprüche in Beziehung auf das mathematische Lehrziel gestellt werden können, als an den preußischen Anstalten bislang der Fall war.

Die vorstehenden Bemerkungen beziehen sich auf den gesamten mathematischen Unterricht. Vermöge des mir an der Technischen Hochschule anvertrauten Lehrfaches der darstellenden Geometrie sind meine Beobachtungen über die Leistungen der verschiedenen Abiturientenkategorien besonders eingehend auf dem Gebiete der Geometrie, und zwar speziell der konstruktiven Geometrie. Ich gestatte mir daher, als weitere Ausführung der obigen allgemeinen Bemerkungen noch folgendes auf den Geometrieunterricht Bezügliche hinzuzufügen.

Die beklagten Mißstände finden zunächst eine besonders augenfällige Illustration in den zur Zeit herrschenden, unhaltbaren Zuständen betreffs des Unterrichts in der darstellenden Geometrie: In den „Lehrplänen und Lehraufgaben für die höheren Schulen" von 1891 wird (S. 49 und 52) vom Mathematikunterricht an Realgymnasien und Oberrealschulen nur verlangt, daß er „die Grundlehren der beschreibenden Geometrie" gebe, bezw. „das Verständnis des projektiven Zeichnens vorbereite und unterstütze." Das ist zu unbestimmt und zu wenig. — Wenn dagegen (S. 60 und 61) vom Zeichenunterricht verlangt wird: „Die Einführung in die darstellende Geometrie, Schattenkonstruktion und Perspektive", so ist das viel zu viel. — Zwar ist in den „Erläuterungen und Ausführungsbestimmungen" (S. 76) dieser Teil des Zeichenunterrichts als nicht verbindlich bezeichnet. Doch

fällt dies wenig ins Gewicht, da sich an den Realgymnasien und Oberrealschulen thatsächlich die meisten Schüler daran beteiligen, — jedenfalls alle, die in die Technische Hochschule einzutreten gedenken.

Es dürfte vor allem als ein verhängnisvoller Fehler bezeichnet werden, diese ihrer Natur nach durchaus mathematische Disziplin dem Zeichenunterricht zu überweisen. Mit demselben Rechte hätte dies auch bei anderen Fächern, wie Botanik, Erdkunde u. s. w. geschehen können. Der Fehler giebt sich als solcher durch die bedenklichsten Folgen zu erkennen: Man wird es dem Zeichenlehrer nicht verdenken können, daß er für die Schattenlehre und Perspektive ein größeres Interesse hat, als für die grundlegenden Konstruktionen der darstellenden Geometrie, und daher die ersteren auf Kosten der letzteren bevorzugt. So kommt es vielfach, daß die Schüler mit Anwendungen befaßt werden, während sie das Handwerkszeug noch nicht sicher zu handhaben verstehen. — Der Zeichenlehrer faßt ferner naturgemäß seine bezügliche Lehraufgabe mehr vom künstlerischen als vom mathematischen Standpunkt auf. Die leidige Folge davon ist, daß der Schüler in der darstellenden Geometrie nicht zu scharfem geometrischen Denken angeleitet, sondern an ein schematisches Anwenden von Konstruktionsregeln gewöhnt wird. Für den Hochschulunterricht wirkt diese Art der Vorarbeit viel mehr schädigend als fördernd. Nur zu häufig kann der angerichtete Schaden nicht mehr repariert werden. Der Schüler, dem ein Urteil über das Wesen der Sache abgeht, ist in dem Wahn befangen, auf der Schule bereits tief in die Disziplin eingedrungen zu sein, und zeigt sich für eine Korrektion unzugänglich. So erklärt sich die nur zu oft beobachtete Erscheinung, daß die Realgymnasial- und Oberrealschulabiturienten schon nach kurzer Zeit von den Gymnasialabiturienten, die gar keinen vorbereitenden Schulunterricht genossen haben, überflügelt werden.

Um diesen Mißständen zu steuern, erscheint es dringend wünschenswert:

1. daß der Unterricht in der darstellenden Geometrie an Realgymnasien und Oberrealschulen künftig die Schattenlehre und Perspektive ganz außer Betracht lasse und sich lediglich auf parallelprojektivische Konstruktionen, bezogen auf Körper, beschränke, diese aber intensiv behandle,
2. daß dieser Unterricht künftig als verbindlich erklärt und nicht vom Zeichenlehrer, sondern vom Mathematiklehrer erteilt werde.

Nur unter diesen Voraussetzungen läßt sich eine wirkliche Förderung des Hochschulunterrichts von dem vorbereitenden Schulunterricht erwarten.

Auch ein anderer Vorteil dürfte dadurch erzielt werden: Ein großer Übelstand, der noch besonders hervorgehoben zu werden verdient, ist der, daß die Schüler fast durchweg mit einem höchst mangelhaft ausgebildeten räumlichen Anschauungsvermögen zur Hochschule kommen. In dieser Beziehung bleiben die Leistungen der Schule weit hinter den Forderungen zurück, die billigerweise an sie gestellt werden können. Es dürfte dafür in erster Linie der Stereometrieunterricht verantwortlich zu machen sein, der vielfach noch zu sehr nach der rechnerischen Seite hin betrieben zu werden — und auf die konstruktive Seite sowie auf die Ausbildung der inneren geometrischen Vorstellungskraft zu wenig gerichtet zu sein scheint. — Auch in der ebenen Geometrie dürfte diesem Zwecke durch Übung von Konstruktionen und Beweisen „im Kopf“ mehr Beachtung geschenkt werden, als es

bislang der Fall zu sein scheint. Namentlich aber ist aus einem rationelleren Betrieb des Unterrichts in der darstellenden Geometrie nach den obigen Vorschlägen eine Wandlung zum Bessern hinsichtlich der Kräftigung des räumlichen Anschauungsvermögens zu erhoffen. Für die Ausbildung des künftigen Technikers ist dieser Gesichtspunkt von der allergrößten Wichtigkeit.

Frage 9.

Was ist seit der Schulkonferenz vom Jahre 1890 für die körperliche Übung der Jugend (durch Turnen, Jugendspiele, Sport u. s. w.) geschehen und was kann in dieser Beziehung weiter noch geschehen?

Wappenhans,

Oberlehrer am Luisenstädtischen Realgymnasium zu Berlin.

Die Schulkonferenz vom Jahre 1890 hat über die Frage der körperlichen Ausbildung folgende Beschlüsse gefaßt (es werden gefordert):

1. Pflege der Spiele und körperlichen Übungen, welche letztere als tägliche Aufgabe zu bezeichnen sind, insbesondere also Verstärkung und Hebung des Turnunterrichts, Erteilung desselben womöglich durch Lehrer der Anstalt.

2. Begünstigung der Pflege des Körpers und der Erfüllung der Forderungen der Schulhygiene, Kontrolle der letzteren durch einen Schularzt, Unterweisung der Lehrer und Schüler in den Grundsätzen der Hygiene, sowie in der ersten Hilfsleistung bei Unglücksfällen.

Diese Beschlüsse sind nur zum Teil ausgeführt worden.

Die Pflege der Spiele und körperlichen Übungen wird nur ganz ausnahmsweise an Schulen als tägliche Aufgabe aufgefaßt. Am nächsten kommen diesem Ziele die Anstalten, an denen Spiel- und Sportvereinigungen bestehen, weil diese ihre Übungen auch außerhalb der amtlich für Spiel und Turnen angesetzten Stunden betreiben. Bei der fast überall verhältnismäßig geringen Mitgliederzahl dieser Vereinigungen kann aber auch an solchen Anstalten nicht von einer Erreichung des durch den Konferenzbeschluß gesteckten Zieles die Rede sein, da die Konferenz tägliche Körperübungen jedenfalls für die Gesamtheit der Schüler, nicht für eine kleine Anzahl ins Auge gefaßt hat.

Die Erteilung des Turnunterrichts durch Lehrer der Anstalt ist bei weitem nicht allgemein durchgeführt. In der Rheinprovinz und in Berlin z. B. wird der Turnunterricht noch nicht an der Hälfte der höheren Lehranstalten von Oberlehrern — und an diese hat die Konferenz im wesentlichen gedacht — erteilt.*)

Eine recht erhebliche Förderung der Leibesübungen ist dagegen eingetreten zunächst durch die Vermehrung der Turnstunden um eine (von zwei auf drei) in der Woche, ferner durch die jetzt an fast allen Schulen wahlfrei, an einigen auch verbindlich eingeführten Turn(Jugend)spiele unter Aufsicht von Lehrern,

---

*) Daher denn die nach den persönlichen Erfahrungen des Berichterstatters höchst mangelhafte Verfassung des Turnens an manchen Berliner Anstalten.

und schließlich durch Zulassung des Sports, namentlich des Ruderns, meist unter gleichzeitiger Erlaubnis zur Begründung von Schülervereinigungen.

*) Die Zweckmäßigkeit einer dritten Turnstunde wird jetzt fast allgemein anerkannt. Man ist aber, auf physiologische Untersuchungen gestützt, zu der Überzeugung gelangt, daß ihre — wie überhaupt die Einfügung von Turnstunden in den wissenschaftlichen Unterricht zu verwerfen sei. — Sehr verschieden sind noch die Ansichten über ihre Verwendung. Trotzdem die Unterrichtsverwaltung erklärt hat,**) daß sie keineswegs nur dem Turnspiele zuzuwenden sei, wird sie an manchen***) Anstalten lediglich als Spielstunde betrachtet, die andere besonders einzurichtende Spielstunden überflüssig macht.

Die Mehrheit der höheren Schulen hat jedoch von den Turnstunden getrennte Spiele eingeführt, deren Stundenzahl freilich ebenso schwankt wie die durch örtliche oder persönliche Verhältnisse bedingte Zahl der daran teilnehmenden Schüler. Es fehlt vielfach noch an geeigneten, d. h. staubfreien und nicht zu weit von der Schule entfernten Spielplätzen. Im Jahre 1894 verfügten von 1455 höheren Lehranstalten 383 noch nicht über einen ausreichenden Spielplatz, 104 besaßen überhaupt keinen. Es ist sehr zu bezweifeln, daß dieser Mangel überall gehoben ist, trotzdem staatliche und städtische Behörden inzwischen viel für die Anlage solcher Plätze gethan haben.

Sehr hinderlich ist der Entwicklung eines geordneten Spielbetriebs die geringe Teilnahme der wissenschaftlichen Lehrer daran. Nach der Statistik von 1894 hielten sich von 768 Lehrerkollegien, über die in dieser Hinsicht berichtet worden war, 432, also weit über die Hälfte, von der Spielleitung fern, und dieser Mißstand ist zwar gemildert, aber noch keineswegs beseitigt. Seine Erklärung findet er u. a. in der nicht allgemein durchgeführten Regelung der Entschädigungsfrage.

Besonders eifrig wird an den Schulen gespielt, an denen sich Spielvereinigungen der Schüler gebildet haben. Solcher Vereine gab es bereits 1894 über 200, und da sich inzwischen viele Stimmen auch in Lehrerkreisen zu ihren Gunsten erhoben haben, ist anzunehmen, daß ihre Anzahl stark gewachsen ist.

Wie im Volke überhaupt, so haben auch unter den Schülern die Sportbestrebungen sehr an Umfang und Bedeutung gewonnen. Alle anderen Sportarten werden in den Schatten gestellt durch das Radfahren, das einen gewaltigen Aufschwung genommen hat, aber in unmittelbarer Verbindung mit der Schule eine ebenso geringe Rolle spielt wie das von Pädagogen ziemlich allgemein für Schüler als ungeeignet bezeichnete Fechten. Obgleich in der Statistik von 1894 schon einige Radfahr- und Fechtvereinigungen aufgezählt werden, scheint eine Vermehrung derselben nicht in erheblichem Maße eingetreten zu sein. Doch ist in Jahresberichten öfters die Rede von gemeinsamen Radfahrten von Schülern und

*) Genaue Zahlen können im folgenden nicht angeführt werden, da eine statistische Aufnahme der gegenwärtigen Verhältnisse fehlt. Die von dem Centralausschusse zur Förderung der Jugend- und Volksspiele im Jahre 1894 eingeleitete statistische Untersuchung (Jahrbuch f. Jugend- u. Volksspiele, 4. Jahrg., 1895 S. 215 ff) ist nicht mehr vollgültig, findet aber vielfach Ergänzung in dem seit 1895 erschienenen reichhaltigen Schrifttum, so daß Angaben auch ohne die Grundlage einer für die Gegenwart maßgebenden Statistik gewagt werden können.

**) Durch ihren Vertreter im Abgeordnetenhause am 14. März 1892.

***) Die Statistik vom Jahre 1894 führt 199 preußische Schulen an, bei denen Spiele nur in den Turnstunden betrieben werden.

Lehrern, die aber offenbar nur gelegentlich unternommen werden. An vielen Anstalten sind jetzt Einrichtungen getroffen, die eine Benutzung des Rades für den Schulweg ermöglichen. — Als der einzige Sport, der durch geordnete Pflege in enge Beziehung zur Schule getreten ist, muß das Rudern bezeichnet werden. Vor dem Jahre 1894 bestanden nur wenige Ruderabteilungen. Wenn sich deren Anzahl seit 1894 stark vermehrt hat, so ist das namentlich auf die von Sr. Majestät dem regierenden Kaiser bekundete lebhafte Teilnahme für diesen Sport zurückzuführen. Infolge des kaiserlichen Erlasses vom 27. Januar 1895 entstanden in Berlin und Umgebung allein neun Schülerrudervereine,*) denen Se. Majestät im Jahre 1898 ein gemeinsames Bootshaus zur Verfügung stellte. Da dieses sich räumlich nicht ausreichend und für mehrere Anstalten als zu entlegen erwies, sind nur vier Vereine dort untergebracht worden, während die übrigen die anfangs allen gewährte Gastfreundschaft von Männerruderklubs weiter genießen. Die Leitung übernahmen Oberlehrer, zunächst unentgeltlich. Die starke zeitliche Belastung durch die weiten Wege, zumal seit der Eröffnung des Bootshauses in Nieder-Schöneweide, veranlaßte die Leiter jedoch im Jahre 1897/98 um eine Erleichterung in der Pflichtstundenzahl einzukommen, die zwar gewährt, aber noch nicht geordnet ist. — Wie in Berlin, so hat auch in den Provinzen die Staatsbehörde durch Gewährung von Beihilfen zur Anschaffung von Booten, in einigen Fällen auch durch kleine Diensterleichterungen für die leitenden Lehrer das Rudern gefördert. Aufwendungen der Städte für diesen Zweck sind dem Berichterstatter nicht bekannt geworden. Dagegen haben Sammlungen in der Bürgerschaft,**) Aufführungen in den Schulen u. s. w. viel Erfolg gehabt. In Berlin ist infolge besonderer Schwierigkeiten ein Stillstand in der Entwicklung des Schülerruderns eingetreten, doch greift die Bewegung in den Provinzen, wenn auch nur langsam, weiter um sich. Die Anzahl der Vereine beläuft sich jetzt auf mehr als 40.

Aus dem Dargelegten ist ersichtlich, daß man den Zielen der Konferenzbeschlüsse zwar näher gekommen ist, sie aber noch nicht erreicht hat. Bei einer Erörterung der Frage: „Was kann weiter für die körperliche Übung und Pflege der Jugend geschehen?" müssen zunächst also die nicht erfüllten Forderungen der Konferenz von neuem erhoben werden, und zwar:

1. Die Anstellung von Schulärzten, die, von anderen nicht unmittelbar hierher gehörenden Gründen abgesehen, deswegen wünschenswert ist, weil sie

a) dem Direktor die Möglichkeit gewährt, die Gesuche um Befreiung von Leibesübungen nachprüfen zu lassen und

b) die für Ausübung des Sports, besonders vor Wettkämpfen notwendige Untersuchung der Schüler erleichtert.

2. Die Unterweisung der Lehrer in den Grundsätzen der Gesundheitslehre, die schon auf der Universität stattzufinden hat und bei der Staatsprüfung als verbindlicher Gegenstand der „allgemeinen Bildung" zu berücksichtigen ist. Besondere Unterrichtsstunden in der Gesundheitslehre für die Schüler anzusetzen, erscheint nicht erforderlich. Gelegentliche Belehrungen darüber, namentlich in den Naturgeschichtsstunden, dürften ausreichen.

*) Zwei davon sind inzwischen wieder aufgelöst worden.

**) In Mühlheim a. d. Ruhr ist es Herrn Gymnasialdirektor Zietzschmann gelungen, nicht weniger als 11000 Mk. für Ruderzwecke aufzubringen.

3. **Die Ausbildung der Lehrer in der ersten Hilfeleistung bei Unglücksfällen** muß, ebenfalls schon auf der Universität, mit der hygienischen Unterweisung Hand in Hand gehen und wie diese zum Gegenstande der „allgemeinen Bildung“ bei der Staatsprüfung gemacht werden. Den Schülern muß auf dem Spielplatze, in der Turnhalle oder im Bootshause eine entsprechende Unterweisung zu teil werden.

Zu 2 und 3. Den bereits angestellten Lehrern muß durch die Einrichtung von Kursen Gelegenheit zur Erwerbung der nötigen Kenntnisse in der Gesundheitslehre und dem Samariterdienste geboten werden.

4. **Die Beseitigung des Fachlehrerturnens** im Turnunterricht ist zu beschleunigen. Als Mittel hierzu müßten Maßregeln ergriffen werden, die es den Oberlehrern und Hilfslehrern bezw. Schulamtskandidaten erleichtern, die Lehrbefähigung im Turnen zu erwerben, d. h. es müßte ihnen die Teilnahme an den Kursen in der Turnlehrerbildungsanstalt zu Berlin durch Beurlaubung bei voller Gehaltszahlnng bezw. durch entsprechende Beihilfen grundsätzlich ermöglicht werden. Ferner müßte den Studenten schon bei der Staatsprüfung Gelegenheit gegeben werden, die Lehrbefähigung für das Turnen zu erwerben, eine Maßregel, welche die Einrichtung von Kursen zur Ausbildung von Turnlehrern in allen Universitätsstädten notwendig machen würde.

5. **Die Pflege der Leibesübungen ist als eine tägliche Aufgabe der Schule zu bezeichnen.** Bei der großen Verschiedenheit der örtlichen Verhältnisse erscheint eine allgemeine Verordnung über die Einführung für alle Schüler verbindlicher täglicher Leibesübungen zur Zeit nicht empfehlenswert. Doch läßt sich wenigstens *ein* weiterer Tag dafür gewinnen, wenn man die Teilnahme an den meist*) schon neben den drei Turnstunden bestehenden Spielen zum Zwange macht. „Spielen schließt jeden Zwang aus“ ist ein so oft widerlegtes Schlagwort, daß eine eingehende Erörterung darüber nicht nötig ist. Es sei nur darauf hingewiesen, daß ohne diesen Zwang zu den Spielen, die ja keineswegs bloß Frohsinn, sondern auch Mut, Gewandtheit und Entschlossenheit erzeugen sollen, gerade *die* Schüler fortbleiben, denen die Spiele am meisten nützen könnten, die körperlich lässigen, die verweichlichten Muttersöhnchen. — Der Übergang vom wahlfreien zum verbindlichen Spielen würde der Entwicklung des Turnens im Organismus der Schule entsprechen.**) Da nun die Spiele nach Jahns Turnkunst überhaupt vom Turnen untrennbar sind — die Trennung ist erst durch das methodische Hallenturnen allmählich erfolgt —, so betrachte man sie kurzerhand als Bestandteil des Turnens und weise sie diesem zu. — Daß die Zeit für die vierte den Leibesübungen gewidmete Stunde vorhanden ist, beweisen alle Anstalten, die sie schon besitzen. Nähere Bestimmungen über die Dauer der Spiele zu erlassen, empfiehlt sich nicht. Dagegen ist durch Verordnung dem Vorurteil entgegenzutreten, als wäre der Spielbetrieb nur im Sommer möglich. Dieser ist vielmehr in den Winter hinein auszudehnen, kann aber bei Frost durch Übungsmärsche und Schlittschuhlaufen ersetzt werden. — Es versteht sich von selbst, daß die verbindlichen Spielstunden dem sie leitenden Lehrer entweder als Pflichtstunden angerechnet oder besonders bezahlt werden.

---

*) Vgl. S. 394.

**) Der Turnunterricht war bei seiner Einführung in die Schule zunächst auch wahlfrei.

Durch die Einführung der verbindlichen Spielstunde wären die Schüler an vier Wochentagen zur Teilnahme an körperlichen Übungen verpflichtet; an den beiden übrigen Tagen ist ihnen wenigstens die Gelegenheit dazu von der Schule zu bieten, und zwar durch wahlfreien Spiel- und Sportbetrieb sowie durch regelmäßige Wanderungen.

Als treffliches Mittel zur Anregung des Spieleifers haben sich Schülervereinigungen erwiesen, die zugleich den Vorzug haben, dem Übelstande der geheimen Verbindungen und dem Kneipenwesen entgegenzuwirken, Kameradschaft, Zucht und Gemeinsinn zu stärken und, wo sie eine freiheitliche Verfassung besitzen, Selbstständigkeit und Verantwortlichkeitsgefühl zu fördern. Sie sind aber auch deswegen zu empfehlen, weil sie dem aufsichtführenden Lehrer seine Aufgabe wesentlich erleichtern und damit die äußerst schwierige Frage der Spielleitung vereinfachen. Denn es ist sehr viel leichter, Lehrer für die Oberaufsicht über solche bis zu einem gewissen Grade selbständigen Vereine zu gewinnen, als zur Leitung und Einübung regelmäßiger Spiele. Eine endgültige Lösung der Spielleitungsfrage ebenso wie die der Aufsicht über die Sportsübungen ist jedoch nur von einer grundsätzlichen Ordnung der Entschädigung für die von den Lehrern bei Leitung der Spiele u. s. w. gebrachten Opfer an Zeit und Mühe zu erwarten, d. h. es ist zu fordern, daß den Lehrern auch für ihre Leistungen bei wahlfreien Leibesübungen, sofern diese regelmäßig statthaben, eine entsprechende Entschädigung durch Geld oder durch Verminderung ihrer Pflichtstundenzahl überall zu teil werde.*)

Unerläßlich ist die Bildung von Schülervereinen beim Rudern, weil der gemeinsame Besitz (Boote, Bootshaus u. s. w.) eine straffe Organisation verlangt. Auf die äußere Veranlassung zu der Ausbreitung des Rudersports an den höheren Schulen ist bereits hingewiesen worden. Die innere Berechtigung dazu beruht auf den von Sachverständigen anerkannten Vorzügen, die er allen anderen körperlichen Übungen voraus hat. Wenn er sich nun im Schulbetriebe noch keineswegs die Stellung erworben hat, die ihm nach seinen Vorzügen gebührte, so liegt das einmal an den Schwierigkeiten, die ihm die Abneigung der meisten Lehrer gegen allen Sport und die Furcht vieler Eltern vor dem Wasser bereiten, dann aber vor allem an dem Mangel an zureichenden Geldmitteln und an überwachenden Lehrern.

Eine Umfrage des Berichterstatters bei einer größeren Anzahl von Schulen mit Ruderbetrieb hat ergeben, daß die Befürchtungen hinsichtlich ungünstiger Einwirkung des Ruderns auf die sittliche Haltung und die wissenschaftlichen Leistungen unbegründet sind. Bemerkenswert ist es, daß die Berichte über diejenigen Rudervereine besonders günstig lauten, die sich einer freiheitlichen Verfassung erfreuen.**) Von Unglücksfällen ist, außer einem beklagenswerten Ereignisse im Jahre 1899 in Berlin, nichts bekannt geworden. Die Erfahrung beweist, daß diese bei ungeregeltem, von Schülern auf eigene Faust betriebenen Rudern weit zahlreicher sind. Die Angst der Eltern ist daher ebenfalls unbegründet.

Bei der Aufbringung der zum Teil sehr erheblichen Mittel für den Ruderbetrieb kann nicht alles von den Behörden erwartet werden, da ja immer nur eine beschränkte Anzahl, nicht die Gesamtheit der Schüler daran teilzunehmen

---

*) Dies bezieht sich nicht nur auf die Spiele, sondern auf alle Leibesübungen.

**) Sehr geeignet, um die Bedenken vieler Lehrer und Eltern zu zerstreuen, wäre die Veröffentlichung einer Denkschrift, die auf Grund amtlicher Berichte der Direktoren die bisher mit dem Ruderbetriebe gemachten Erfahrungen zusammenstellte.

vermag. Vielmehr muß die Privatwohlthätigkeit dazu mit in Anspruch genommen werden, was erfahrungsgemäß bei dem lebhaften Interesse weiter Kreise für alles, was der Körperkräftigung der Jugend dient, mit Erfolg geschehen kann. Nur müssen die Behörden mit Beihilfen vorangehen, damit die noch vielfach in der Allgemeinheit und in der Lehrerwelt gehegte Ansicht beseitigt werde, daß der Rudersport von den Schulbehörden überhaupt nur widerwillig geduldet ist.

Zur Kostenverringerung empfiehlt es sich in Städten mit mehreren Ruderabteilungen, diese in einem gemeinsamen Bootshause unterzubringen, dessen Verwaltung den beaufsichtigenden Lehrern zu übertragen wäre. Damit wäre ihnen eine Selbständigkeit gewährt, die sie gewiß überall als einen Lohn für die vielen bereits gebrachten oder noch zu bringenden Opfer an Zeit, Mühe und auch Geld betrachten würden. Es muß betont werden, daß, selbst wenn die Entschädigungsfrage auch für die das Rudern leitenden Lehrer durchweg geregelt ist, gerade beim Ruderbetriebe seiner Eigenart wegen ein völliger Ausgleich zwischen Leistung und Gegenleistung nicht erreicht werden wird. Der Ruderlehrer wird immer Opfer bringen müssen und er wird das auch gerne thun, nur ist es dann billig, ihm seine Stellung so angenehm wie möglich zu gestalten.

Vor Bestimmungen, wie die zeitige Verwaltung des Schülerbootshauses in Nieder=Schöneweide sie erlassen hat, und die nur lähmend auf den Ruderbetrieb und auf die Berufsfreudigkeit der damit betrauten Lehrer wirken können, ist daher dringend zu warnen.

Da Sachkunde für die Leitung des Schülerruderns durchaus erforderlich ist, und da andererseits ein empfindlicher Mangel an ruderkundigen Lehrern herrscht, so empfiehlt es sich, den Zöglingen der Königl. Turnlehrer=Bildungsanstalt auch zur Ausbildung im Rudern Gelegenheit zu geben. Dies ließe sich leicht und ohne alle Kosten durch Vereinbarungen mit einigen der großen Männer=Rudervereine in Berlin erreichen.

Selbst wer der Ansicht des bekannten Vorkämpfers auf dem Gebiete der körperlichen Übungen, Prof. Dr. Koch in Braunschweig, nicht beipflichtet, daß der Spielbetrieb ohne Wettspiele so wenig auskommen könne, wie der Unterricht ohne den Wetteifer der Prüfungen, muß anerkennen, daß sie nicht nur den Eifer, sondern auch die Leistungen wesentlich erhöhen. Dies gilt auch für die Wettkämpfe im Turnen und Sport. Die Befürchtungen sittlicher und gesundheitlicher Art, die man namentlich gegenüber dem Wettrudern hegte, sind durch die Erfahrungen der Regatten in Berlin und an anderen Orten widerlegt worden. Es ist daher zu wünschen, daß in allen großen Städten und in den Provinzen einfache Preise für solche Wettkämpfe gestiftet werden, die sich nicht auf die Schulgemeinschaft beschränken.*) Die Öffentlichkeit muß allerdings bei diesen Kämpfen möglichst ausgeschlossen sein. Die vielfach angefeindeten Vorübungen, das sogenannte Training, sind nicht nur notwendig, sondern auch bei vernünftiger Handhabung durchaus wohlthätig.

Von hohem Werte für die Widerstandsfähigkeit von Herz, Lunge und Gesamtmuskulatur sind die Fußwanderungen, im besonderen die Übungsmärsche. Auch sind sie vom militärischen Standpunkte aus wichtig, weil durch sie die infolge

*) Die Preise für Wettkämpfe innerhalb der Schulgemeinschaft muß die betr. Schule selbst stiften.

der Verkehrserleichterungen entschieden gesunkene Marschfähigkeit unserer Jugend gehoben werden könnte. Die jetzt einmal im Jahre an allen Anstalten stattfindenden Ausflüge sollten daher allgemeiner das Gepräge von Übungsmärschen annehmen und müßten häufiger, zum mindesten alle vier Wochen, unternommen werden.*) Auch weitere Fußreisen sollten mehr als bisher begünstigt werden, u. a. durch geldliche Unterstützungen armer Schüler.

Dem noch immer sehr empfindlichen Mangel an Spielplätzen ist unter allen Umständen abzuhelfen. Die Schaffung ausreichender Spielplätze muß als die wichtigste aller Forderungen angesehen werden.

Der Betrieb der körperlichen Übungen an allen höheren Lehranstalten ist durch Sachverständige zu prüfen. Mit dieser Forderung — der letzten — soll gewiß keiner Gleichmacherei, keinem „bureaukratischen Reglementieren“ das Wort geredet werden. Es ist aber Thatsache, daß der Zustand der Körperübungen an manchen Anstalten viel zu wünschen übrig läßt und trotz aller amtlichen Verordnungen und Anregungen sich voraussichtlich nur heben wird, wenn sich Sachverständige seiner annehmen. Diese müßten überall die örtlichen und persönlichen Verhältnisse prüfen, Vorschläge machen, Bedenken bei Direktoren und Lehrern zerstreuen, belehrend und anregend auf sie einwirken, und vor allem die städtischen Behörden, da wo es nötig ist, für die Sache der Leibesübungen zu gewinnen suchen.

Es unterliegt keinem Zweifel, daß bei Annahme der hier gemachten Vorschläge zur Vermehrung des Spiel- und Sportbetriebes an den Schulen die Knaben dem Elternhause noch mehr als bisher entzogen werden würden. Namhafte Erzieher haben sich gegen eine Erweiterung des Einflusses der Schule gewandt. Aber wie wenige Eltern, zumal in Großstädten, haben die Zeit, ihre Kinder auf Spaziergänge oder Wanderungen zu begleiten, sie beim Spiele zu beaufsichtigen und mit ihnen Körperübungen zu betreiben. Die Mehrzahl der Eltern wird es daher mit Freuden begrüßen, wenn ihnen die Schule diesen wichtigen Teil der Erziehungssorgen abnimmt. Der Geist des Hauses, der das wahrhaft Erziehliche im Familienleben ausmacht, wird auch dann noch auf die Söhne wirken können, wenn sie einige Stunden länger als jetzt von der Schule in Anspruch genommen werden.

Leitsätze.

1. Die noch nicht erfüllten Forderungen der Schulkonferenz vom Jahre 1890 sind von neuem aufzustellen, nämlich:
   a) Anstellung von Schulärzten.
   b) Unterweisung der Lehrer und Schüler in den Grundsätzen der Gesundheitslehre und ihre Ausbildung in der ersten Hilfeleistung bei Unglücksfällen.
   c) Die Beseitigung des Fachlehrertums im Turnunterrichte.
   d) Die Pflege der körperlichen Übungen als tägliche Aufgabe der Schule.
2. a) Die Unterweisung der Lehrer in der Gesundheitslehre und ihre Ausbildung in der ersten Hilfeleistung bei Unglücksfällen hat auf der Universität zu er-

*) Am Realgymnasium in Elberfeld sind solche Märsche alle 14 Tage die Regel.

folgen und ist als Gegenstand der „allgemeinen Bildung“ bei der Staatsprüfung zu berücksichtigen.

b) Bereits im Schuldienste beschäftigten Lehrern ist durch besondere Kurse Gelegenheit zur Erwerbung der nötigen Kenntnisse auf diesem Gebiete zu geben.

3. Zur Beseitigung des Fachlehrertums im Turnunterrichte ist
   a) die Teilnahme von wissenschaftlichen Lehrern an den Kursen der Königl. Turnlehrer-Bildungsanstalt durch grundsätzliche Regelung der Bedingungen über Urlaub oder Beihilfe zu fordern,
   b) die Erwerbung der Lehrbefähigung im Turnen schon bei der Staatsprüfung durch Einrichtung von Turnkursen an allen Universitäten zu ermöglichen.
4. Der tägliche Betrieb körperlicher Übungen kann erreicht werden durch
   a) Einführung mindestens einer wöchentlichen verbindlichen Spielstunde für Sommer und Winter neben den drei schon pflichtmäßigen Turnstunden,
   b) Einrichtung wahlfreier Spiele, geordneten Sportsbetriebs, namentlich des Ruderns, regelmäßiger Wanderungen (Übungsmärsche).
5. Zur Förderung der Leibesübungen im allgemeinen sind erforderlich:
   a) die Schaffung geeigneter Spielplätze,
   b) die Gewährung von Mitteln zur Erwerbung von Spiel- und Sportgerät (Booten u. s. w.),
   c) die Regelung der Entschädigung für die Übernahme der Leitung auch wahlfreier Leibesübungen.
6. Als Förderungsmittel sind zu empfehlen
   a) die Zulassung von Schülervereinigungen zum Zwecke der Leibesübungen,
   b) die Veranstaltung von Wettkämpfen und die Stiftung von Preisen dafür.
7. Der Betrieb der Leibesübungen ist an allen Schulen durch Sachverständige zu prüfen.

Frage 10.

1. Sind die gegen die Abschlußprüfung für neunklassige Anstalten erhobenen Bedenken begründet und was wird gegebenenfalls zur Behebung derselben zu geschehen haben?

2. Welcher Änderungen bedürfen die Ordnungen für die Reifeprüfungen vom 6. Januar 1892 an Gymnasien und Progymnasien, Realgymnasien, Oberrealschulen, Realprogymnasien und Realschulen?

3. Welche Änderungen erscheinen im Berechtigungswesen nötig?

Dr. Matthias,

Geheimer Regierungsrat, vortragender Rat im Unterrichtsministerium in Berlin.

I. Abschlußprüfung.

Gegen die Abschlußprüfung, die von der Schulkonferenz des Jahres 1890 empfohlen und durch die Prüfungsordnungen vom Jahre 1892 eingeführt ist, sind im Laufe der Jahre immer zahlreichere Klagen laut geworden. Der Kaiserliche

Statthalter von Elsaß-Lothringen in einem Schreiben an den Herrn Minister der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten vom 24. November 1898, die Verwaltungsberichte aus zwölf preußischen Provinzen über die Gymnasien vom Jahre 1896, über die Realanstalten vom Jahre 1898, die Direktorenversammlungen der Provinzen Ost- und Westpreußen vom Jahre 1896 und der Provinz Hannover vom Jahre 1898, eine Eingabe von 14 Berliner Direktoren an den Kultusminister vom 20. Mai 1896, die Versammlungen des Berliner Gymnasiallehrervereins im letzten Winterhalbjahr, eine Eingabe ärztlicher Autoritäten an den Kultusminister vom 8. November 1897, der Eisenacher Ärztetag, die Münchener Naturforscherversammlung, die pädagogischen Fachzeitschriften, die politische Tagespresse und zuletzt das preußische Abgeordnetenhaus in seiner Sitzung vom 9. März 1900, in welcher die Abgeordneten Dr. Beumer und Dr. Kropatscheck unter dem Beifall aller Parteien die Beseitigung der Abschlußprüfung forderten, haben in ihren Klagen Bedenken zum Ausdruck gebracht, die von Lehrern, Eltern und Schülern mitempfunden werden, aber hier nicht die Möglichkeit bieten, mit dem nötigen Nachdruck in die Öffentlichkeit zu treten.

Die zahlreichen Bedenken, die sich zum Teil auch gegen die Reifeprüfungen an sechsklassigen Anstalten richten und deshalb für die zweite Frage von Bedeutung sind, sollen im folgenden so kurz als möglich dargelegt und geprüft werden.

Schwerwiegend und allein für sich schon ausschlaggebend dürfte das in fast allen fachmännischen Beurteilungen wiederkehrende Bedenken sein, daß die Prüfung den Erwartungen, die sich an ihre Einführung geknüpft haben, nicht entsprochen, daß sie ihren eigentlichen Zweck verfehlt hat. Man erwartete von ihr, daß ein Teil solcher Schüler, welche nur das Zeugnis für den einjährigen Dienst erstreben, voraussichtlich „in Zukunft von vornherein lateinlose Schulen aufsuchen würde, welche für ihren Lebensberuf geeigneter sind, als die lateintreibenden.“ Diese Hoffnung hat sich nicht erfüllt; es sind vielmehr Mißstände eingetreten, wie sie vor 1892 nicht bestanden. Die Frequenz im Wintersemester 1891/92, dem letzten vor Einführung der neuen Ordnungen, betrug auf den Untersekunden der Gymnasien: 8370; im Wintersemester 1898/99: 9599; für die Realgymnasien stellen sich diese Zahlen folgendermaßen: 2927 : 2541. Besonders bedenklich erscheint es, daß die Zahl der Sekundaner, die nach abgelegter Abschlußprüfung abgehen, geringer geworden ist als früher. Der Abgang betrug 1891/92 für Gymnasien 1296 = 15,5 %, für Realgymnasien 949 = 32 %; 1898/99 dagegen für Gymnasien 1230 = 13 %, für Realgymnasien 27 %, also dort 2,5 weniger, hier sogar 5 %. Diese allgemeinen Ergebnisse werden bestätigt durch die besonderen Verwaltungsberichte der einzelnen Provinzen, soweit sie eingehend die Abschlußprüfung behandeln. Besonders betonen Posen, Ostpreußen, Sachsen, Hessen-Nassau und Schleswig-Holstein, daß die minderbegabten Schüler aus dem Bestehen der Abschlußprüfung Mut und Hoffnung schöpfen, nunmehr auch den Anforderungen der Reifeprüfung zu genügen. Der Statthalter von Elsaß-Lothringen schließt sich mit seinen Erfahrungen diesem Urteil an. In recht helle Beleuchtung treten diese Mißstände an einzelnen Stellen: in Schleswig-Holstein ist trotz des Rückganges der Frequenz in den unteren Klassen die Gesamtfrequenz gestiegen, weil der Abgang in den mittleren und oberen Klassen, besonders nach der Abschlußprüfung in Untersekunda, abgenommen hat. Die Tabellen des Verwaltungsberichtes von 1898 für die Realanstalten in Berlin stellen eine Füllung der oberen Klassen, besonders an den Realgymnasien, fest.

Die Abschlußprüfung hat also die bei ihrer Einrichtung gehegten Erwartungen nicht erfüllt. Vielleicht hat sie aber trotz verfehlten Zwecks andere Vorteile gebracht, welche die frühere Versetzungsart nicht hatte? Auch das wird von vielen und zwar gerade von beachtenswerten Fachmännern bestritten, und selbst diejenigen, welche für die Abschlußprüfung sich aussprechen, gestehen zu, daß man unausgesetzt acht geben müsse, Mißstände zu verhüten. Die Verfügungen der Aufsichtsbehörden haben deshalb wiederholt den Satz aus den Erläuterungen ins Gedächtnis rufen müssen, daß „die sogenannte Abschlußprüfung im Grunde nichts anderes sei, als eine mit gewissen Formen umgebene Versetzungsprüfung, wie sie bereis an vielen Anstalten innerhalb und außerhalb Preußens bestehe." Daß dieser Satz immer wiederholt werden muß, sollte bedenklich machen und die Frage nahe legen, ob nicht gerade in diesen „gewissen Formen" der „sogenannten Abschlußprüfung" das Mißliche der ganzen Einrichtung liegt und ob es nicht schließlich ersprießlicher wäre, das Kind wieder bei seinem richtigen Namen zu nennen. Gerade jene „gewissen Formen" haben der Abschlußprüfung unangenehme Wirkungen verliehen, die genauer dargelegt werden müssen, weil sie für die zweite wichtige Frage, die die Reifeprüfungen betrifft, schwer ins Gewicht fallen.

Vor allem hat der äußere Mechanismus des ganzen Prüfungsapparates den Übergang nach Obersekunda eher erleichtert als erschwert. Ein drastisches Beispiel möge das zeigen. Für die Abschlußprüfung sind vier Zeugnisprädikate vorgeschrieben: sehr gut, gut, genügend und nicht genügend; für die sonstigen Zeugnisse, auch für die früheren Versetzungszeugnisse der Untersekunda, dagegen fünf, da zwischen „genügend" und „nicht genügend" noch „mangelhaft" oder ein ähnliches Zwischenprädikat gestattet war. Nun kommt der Fall nicht selten vor, gerade in dem unabgeklärten Alter der Untersekundaner, daß das Weihnachtszeugnis an fast allen Stellen das Zwischenprädikat „mangelhaft" enthält, weil die Lücken nicht so groß sind, daß das Prädikat „nicht genügend" gerechtfertigt erscheinen könnte, Lücken aber doch vorhanden sind, so daß hier wiederum die Zensur „genügend" nicht erteilt werden kann. Die „gewissen Formen" der Abschlußprüfung verlangen nun, daß schon die schriftlichen Arbeiten mit „nicht genügend" oder „genügend" zensiert werden und daß ebenso in der mündlichen Prüfung zwischen diesen beiden Prädikaten gewählt wird. Da nun von einem nicht ganz unfähigen Schüler in der Prüfung immerhin einiges geleistet wird, auch ein gewisses berechtigtes Wohlwollen für den geplagten Prüfling obwaltet, so wird leicht überall das mildere Prädikat „genügend" zugebilligt. Schlußergebnis: Derselbe Schüler, der zu Weihnachten mangelhaft war, geht zu Ostern als Normaluntersekundaner aus der Prüfung hervor und imponiert sich und seiner ganzen Verwandtschaft. Wer aber als Direktor oder Lehrer diese Geister näher kennt und das Feilschen und Handeln ums Prädikat und dieses Drehen und Wenden häufiger mitgemacht hat, der segnet die Stunde, wo die „gewissen Formen" der Abschlußprüfung wieder verschwinden. Und dazu dann noch die unseligen mechanischen Kompensationen von „nicht genügend" durch „gut", die gerade im Interesse gewissenhafter Schüler, die in der Examensangst Ungenügendes geleistet haben, nicht selten nötig werden, die aber nicht nötig sein würden, wenn freier und individueller nach innerer Wertung des Prüflings und nicht nach äußerlichem Schema verfahren werden könnte. Daß auch die Reifeprüfungen nach neunjährigem Lehrkursus mit solchen Formen arbeiten müssen, ist ja richtig; aber hier handelt es sich um reifere Jünglinge, die nicht mehr im Gärungsalter sich befinden und ruhiger der Arbeit gegenüberstehen. Quod licet Jovi, non licet bovi.

Noch andere Mißstände ergeben sich aus den Abschlußprüfungen. Durch die mit ihr verbundenen Formalitäten werden die Direktoren gerade am Ende des Jahres, wo alle Schlußarbeiten auf sie einströmen, mit einer fast unerträglichen Bürde belastet. Wo viele Pflichten sind, werden ja immer Lasten sein. Aber es ist doch wünschenswert, daß es Lasten sind, die wirklich Zweck und Wert haben und die sich mit Notwendigkeit aus der Sache ergeben. Steht jedoch die Belästigung in gar keinem Verhältnis zu dem auch ohne diese Last erreichbaren Ergebnis, dann soll man sie beseitigen. Wer mit einem leicht zu handhabenden Beförderungsmittel Lasten auf Höhen schaffen kann, soll nicht mühevoll Stück für Stück hinaufschleppen. Zweidrittel, oft auch dreiviertel der Untersekundaner bedürfen der Abschlußprüfung überhaupt gar nicht; von ihnen weiß ein verständiges Lehrerkollegium schon Weihnachten, wer versetzungsfähig ist. Wozu belastet man nun durch diese ganz unnötigerweise die Direktoren mit Vorschlägen, Arbeiten, Protokollen, Listen, mündlichen Prüfungen und sonstigem bureaukratischen Beiwerk, weil das übrige Drittel oder Viertel einer Prüfung bedarf? Und was für die Direktoren gilt, findet in gleichem Maße Anwendung auf die Ordinarien und Lehrer. Ihnen bringt die unnütze Überlastung gerade in dem Teile des Jahres Ermüdung, Ermattung und Nörgeleiverpflichtung, in welchem frisches und unbefangenes Urteil so ungemein segensreich für unser ganzes Schulleben sein würde.

Daß auch die leibliche und geistige Gesundheit unserer Schüler unter der Abschlußprüfung gelitten habe, wird von manchen behauptet, von anderen bestritten. Als allgemein gültige Beobachtung wird man das kaum zugestehen können. Aber daß dies Examen von vielen Eltern und Schülern als eine Schluß- und Staatsaktion angesehen wird, daß gerade die fleißigen und unter diesen wieder die minderbegabten, pflichtgetreuen Schüler darunter leiden, daß Aufregung und nervöse Überreizung sich hier zeigen, daß ernste Naturen bei jeder auch nur halb mißglückten Arbeit das Gespenst des kommenden Examens vor sich sehen, daß diese Mehrarbeit bei evangelischen Schülern oft in die Zeit der Konfirmation fällt, die doch auch ihre Arbeit verlangt, das sind Thatsachen, die sich nicht wegleugnen lassen. Von vielen Verwaltungsberichten wird deshalb auch darüber geklagt, daß auf die starke Aktion in Untersekunda eine zu starke Reaktion in Obersekunda erfolge, weil die Schüler nach überstandener Abschlußprüfung auf sehr zweifelhaften Lorbeeren ruhten und nur durch kräftiges Ermuntern und Ermahnen zu normalem Fleiß gebracht werden könnten. Alle Verfügungen und Erlasse — auch darin stimmen viele Verwaltungsberichte überein — werden es nun niemals ganz verhindern können, daß die Neigung der Schule, die Abschlußprüfung zum Gegenstande besonderer Vorbereitung zu machen, immer wieder auflebt und belästigende Arbeit ohne entsprechenden Gewinn den Schülern auferlegt wird. Daß die Prüfung auch ein Sporn zur Arbeit sei, wird anerkannt. Wo aber ein allzu großes Bedürfnis nach einem solchen Antrieb sich äußert, kann man sich des Gedankens nicht erwehren, daß das Gesetz hier einmal wieder der Freund des Schwachen ist.

Gegen die Abschlußprüfung spricht noch ein anderes Bedenken. Die Schüler der Untersekunda besitzen trotz eines gewissen Wissensstandes noch nicht die erforderlichen Charaktereigenschaften und die nötige Klugheit, um bei allen Fährlichkeiten des Examens die angemessene Ruhe zu bewahren und vor Täuschungsversuchen sich zu hüten. Die im Eingange erwähnte Eingabe der Berliner Direktoren betont, daß viele Schüler sich im schriftlichen Examen wesent-

lich ungünstiger zeigen als im gewöhnlichen Schulleben; es fehlt eben noch die nötige Ruhe. Und wenn sämtliche 14 Prüflinge einer Untersekunda im Ostertermin 1900 wegen Täuschungsversuchs bei mehreren schriftlichen Arbeiten vom mündlichen Examen zurückgewiesen werden mußten, so fragt man sich, ob es notwendig sei, junge Leute durch „gewisse Formen", mit denen man den an sich schon nicht gerade angenehmen Versetzungsvorgang umgiebt, in Versuchung zu führen. Daß aber die Abschlußprüfung an manchen Stellen Charaktereigenschaften zeitigt, die besser fern blieben, kann man von Eltern, die auf gute Erziehung halten, und von Direktoren, die das Leben der Schüler auch außerhalb der Schule kennen, sich sagen lassen. Es fährt nämlich infolge der Prüfung vielfach eine Art von Größenwahn in die dummen Jungen, der sich in anmaßendem Auftreten kund thut und sich in studentischen Abschlußprüfungskommersen mit obligaten Bierzeitungen Luft macht. Und wenn nun gar die Lokalpresse die Namen der Examinierten mit Angabe der Dispensierten feierlich verkündet, dann ist noch ein Moment mehr vorhanden, um Großmannssucht zu fördern und jugendliche Bescheidenheit zu vermindern, über deren Abnahme heute so vielfach geklagt wird.

Schießlich hat man noch gegen die Abschlußprüfung geltend gemacht, daß der Lehrplan der Untersekunda durch sie verdorben sei. Von anderen Seiten wird das bestritten und die neuen Lehrpläne in U. II für wohl durchführbar gehalten.

Ein weit schwereres Bedenken erhebt sich, wenn man die Störung des inneren Unterrichtsbetriebes in Erwägung zieht. Jede Prüfung — das läßt sich nun einmal nicht ändern — verlangt eine ziemlich erhebliche Summe von völlig gegenwärtigen Kenntnissen und von abfragbarem Wissen; will ein Lehrer nicht Fiasko machen, so muß er darauf hinarbeiten. Es müssen Einzelheiten, die nicht immer den Kern der Sache oder den für die verstandesmäßige und sittliche Ausbildung des Schülers wertvollsten Teil des Lehrstoffes bilden, immer wieder hervorgehoben und eingeprägt werden — auf Kosten der Gründlichkeit und Tiefe, der Ruhe und Vornehmheit des Unterrichtes und auch der Freude am Unterricht. Die höheren Schulen bedürfen aber dieser Werte heute mehr denn je.

Was ist nun mit der Abschlußprüfung zu machen? Wie ist allen Bedenken mit Erfolg zu begegnen?

Änderungen vorzunehmen an der Prüfungsordnung dürfte sich nicht empfehlen. Denn wenn die Wünsche der Direktorenkonferenz von Ost- und Westpreußen vom Jahre 1896, also schon vier Jahre nach Einführung der neuen Prüfung, über dreißig große Druckseiten füllen, während die Prüfungsordnung selbst nur drei kleine Druckseiten umfaßt, so muß man doch befürchten, daß Änderungen nicht viel übrig lassen würden und daß der Rest von sehr zweifelhafter Güte sein könnte. Man entschließe sich deshalb kurz und gut, die Abschlußprüfung abzuschaffen und führe das alte Versetzungsverfahren wieder ein, das sich zweifellos besser bewährt hat mit seinen sorgsamen Beratungen, die in der Stille ohne große Aufregung die Versetzung vorbereiten, mit seinen Rücksprachen zwischen Direktor und Ordinarius einerseits und Ordinarius und Fachlehrern andererseits und mit seiner unausgesetzten feinen, individuellen Beobachtung und Förderung der schwächeren Schüler. Um etwaigen schädlichen Folgen der Aufhebung der Prüfung vorzubeugen, kann man das Verfahren des Breslauer Provinzial-Schulkollegiums verallgemeinern, das sich alle Ostern die Versetzungsergebnisse, die sonst nur alle vier Jahre mit den Verwaltungsberichten zusammengestellt werden, mitteilen läßt. Durch eine

solche Einrichtung würden die Schulen zu strenger Selbstbeobachtung angehalten und die Aufsichtsbehörden wären beständig in der Lage, nach dem Rechten sehen zu können, wo es nötig erscheinen sollte. Erhält man ferner der Versetzungsprüfung streng ihren Charakter, indem man nur dann das Versetzungszeugnis erteilt, wenn wirkliche Versetzung stattfindet, so würde man erreichen, was man durch die Abschlußprüfung s. Z. angestrebt hat. Nichts hat den höheren Schulen mehr geschadet als die Inkonsequenz der Verfügungen, die fiktive Versetzungszeugnisse guthießen, und als die falsche Rücksichtnahme auf Berechtigungen, die im Grunde die Schule nichts angehen, sondern Sache der Spezialkommissionen sein sollten. Und sorgt man dann schließlich noch für korrekte Aufnahmeprüfungen, über die man sich, wo es nötig erscheint, regelmäßig berichten lassen sollte, so würden die Klagen über unnützen Ballast ungeeigneter Elemente auf höheren Schulen mehr und mehr verstummen, und man würde nicht durch immer wiederkehrende Reformversuche Schulkrankheiten zu heilen genötigt sein, wo man sie längst hätte verhüten können durch einfache und schlichte, aus gesundem Schulbetrieb von selbst sich ergebende Forderungen.

II. Ordnung der Reifeprüfungen.

a) Für sechsklassige Schulen.

Die zweite Frage, ob und welche Änderungen die Ordnung für die Reifeprüfung vom 6. Januar 1892 an den verschiedenen höheren Schulen bedürfen, vereinfacht sich durch die eingehende Behandlung der gegen die Abschlußprüfung geltend zu machenden Bedenken, deren Beseitigung nur durch Abschaffung dieser Prüfung zu erreichen ist. Entschließt man sich hierzu, so muß man in ausgleichender Gerechtigkeit dieselben Gründe, die gegen die Prüfung am Schlusse der sechsten Klasse an neunstufigen Schulen sprechen, auch für sechsstufige Anstalten gelten lassen, man muß auch hier mehr natürliches Werden als unnatürliche Mache und Presse herrschen lassen und somit die Reifeprüfung auch an Progymnasien, Realprogymnasien und Realschulen in ein Verfahren umwandeln, das auf möglichst naturgemäßem Wege feststellt, ob die betreffenden Schüler mit Erfolg die erste Klasse besucht haben, ob sie den Zielforderungen der Gesamtanstalt entsprechen und unter Umständen reif sind, auf die Obersekunda einer neunjährigen Anstalt überzugehen. Läßt man für dieses Verfahren und auch für die Aufnahme auf sechsklassige Schulen dieselben strengen Grundsätze und dieselbe Art der Beaufsichtigung gelten, wie für neunklassige Schulen, so kann von einer Abschwächung der Forderungen und einer Erleichterung der Erreichung des Endzieles nicht die Rede sein.

b) Reifeprüfung für neunklassige Schulen.

Die Ordnung für die Reifeprüfungen der neunklassigen Schulen von 1892 hat sich insofern bewährt, als sie die Prüfungskommission und den Vorsitzenden von unnützer zeitraubender Arbeit entlastet und die Möglichkeit verstärkt hat, mehr Sorgfalt auf die schwächeren Prüflinge zu verwenden.

An anderen Stellen aber hat sie Mißstände geschaffen, die vielfach beklagt werden und die der Abhilfe bedürfen. Vor allem ist man mit den Befreiungen von der mündlichen Prüfung zu weit gegangen. Daß diese stattfinden müssen, sobald ein nur genügendes Prädikat in den Klassenleistungen und der schriftlichen Prüfung erzielt ist und daß weder der Königliche Kommissar, noch die Prüfungskommission in der Lage sind in geeigneten Fällen eine mündliche Prüfung anzu-

ordnen, erscheint als eine zu große Beschränkung der Prüfungskommission und als eine zu weichherzige Milde gegen die Prüflinge. In § 10 der Prüfungsordnung sollte überall statt „die Befreiung hat einzutreten" stehen „die Befreiung kann eintreten." Auch geht die Prüfungsordnung zu weit in den Befreiungen von solchen Prüfungsgegenständen, die nur mündlicher Prüfung unterworfen sind. Daß da, wo Klassenleistungen und schriftliche Prüfung in ihren günstigen Ergebnissen übereinstimmen, von mündlicher Prüfung abgesehen wird, erscheint verständig und belastet das Prüfungsgeschäft nicht unnützerweise. Daß aber schon bei dem außerordentlich dehnbaren Prädikat „genügend" im Vorzeugnis von jeder mündlichen Prüfung abgesehen wird, geht zu weit, besonders für solche Prüfungsgebiete, in denen ohne festes Wissen nie und nimmer sicheres Können und sicheres Urteil möglich ist. Allgemein ist deshalb die Klage, daß bei unseren Primanern das Wissen in Geschichte ganz bedeutend zurückgegangen sei und daß mit dem Schwinden festen Wissens auch der geschichtliche Sinn und geschichtliches Urteil zu schwinden drohe. Daß man diesen Rückgang gefürchtet, ist aus der Einrichtung des sogenannten Tentamens (Min.-Erl. vom 23 Oktober 1893) zu schließen.

Diese Einrichtung nützt aber nichts, weil ein Tentamen „ohne Präjudiz für die Prüfung selbst" allenfalls den Wert einer ästhetischen, litterargeschichtlichen oder historischen Causerie für geistreiche Prüfungskommissarien hat, im übrigen aber ebenso wenig wert ist, wie alle Mittel, mit denen man den Pelz zu waschen sucht, ohne ihn naß zu machen. Befreiungen von Fächern, die nur der mündlichen Prüfung angehören, sollte man deshalb nur dann eintreten lassen, wenn im Vorzeugnis das Prädikat „gut" steht. Von Religion sieht man besser ab, da es sich bei diesem Fache nicht in demselben Maße um abfragbares, gedächtnismäßiges Wissen handelt wie bei Geschichte, Erdkunde, Physik und Chemie. —

Eine andere Klage, die man in der Beurteilung der Reifeprüfungsergebnisse an vielen Stellen der Verwaltungsberichte findet, betrifft den Rückgang der lateinischen Leistungen. Dieser hängt aber nicht mit der Prüfungsordnung zusammen, sondern mit den Lehrplänen. Nur trägt in gewisser Beziehung auch die Prüfungsordnung die Mitschuld, da sie als Arbeitszeit, die der Übersetzung ins Lateinische zugewiesen ist, nur zwei Stunden ansetzt. In zwei Stunden kann aber keine Leistung geboten werden, die einen ausreichenden Einblick in das Wissen und Können des Prüflings gestattet. Die Forderung nach dreistündiger Arbeitszeit, die an verschiedenen Stellen der Verwaltungsberichte aufgestellt wird, verdient deshalb volle Beachtung.

Noch an einer dritten Stelle wird eine Änderung der Prüfungsordnung nöthig sein. § 3 der Prüfungsordnung („Maßstab zur Erteilung des Zeugnisses der Reife") ist an verschiedenen Stellen nicht in Einklang zu bringen mit § 6 und mit § 11, der bestimmt, daß das Lehrpensum der Prima Gegenstand der Prüfung sei soll. Beispielsweise ist im § 3 von Geschichte und Erdkunde die Rede und von den epochemachenden Begebenheiten der Weltgeschichte, wozu doch auch die alte Geschichte zu rechnen ist. In § 6 und weiterhin ist aber von einer Prüfung in Erdkunde überhaupt nicht die Rede und § 11, 8 schließt eine Prüfung in alter Geschichte geradezu aus. Mit dem Maßstab, den § 3 uns an die Hand giebt, darf also thatsächlich gar nicht gemessen werden. Eine Revision dieser §§ erscheint deshalb wünschenswert. Aus einer solchen Revision würde sich auch mit Notwendigkeit ergeben, daß das Französische mündliches Prüfungsfach werden müßte (vergl. § 3,5).

III. Das Berechtigungswesen.

Ich komme zur dritten Frage, welche Änderungen im Berechtigungswesen nötig erscheinen.

Nicht allzuviel Schwierigkeiten wird die Beseitigung der Abschlußprüfung an neunklassigen und der Reifeprüfung an sechsklassigen Schulen verursachen. Die Wehrordnung selber bietet im § 90, 2 Fingerzeige, wie hier zu helfen sein würde. Sie unterscheidet solche Anstalten, bei welchen

a) der einjährige erfolgreiche Besuch der zweiten Klasse zur Darlegung der wissenschaftlichen Befähigung genügt,
b) der einjährige erfolgreiche Besuch der ersten Klasse nöthig ist,
c) das Bestehen der Entlassungsprüfung gefordert wird.

Die neunklassigen Anstalten würden wie bisher unter a fallen, die sechsklassigen aus c nach b verschoben werden müssen. Weniger leicht zu lösen sind die anderen Fragen des Berechtigungswesens, besonders in einem Gutachten, das von schulmännischen Gesichtspunkten auszugehen hat und die Bedürfnisse der verschiedensten Berufs- und Studienzweige, die für die Berechtigungen in Frage kommen, allseitig zu beurteilen nicht in der Lage ist. Ob für das Studium der Medizin das Reifezeugnis eines Realgymnasiums genügt und ob das Studium der Jurisprudenz ohne das Griechische möglich, statthaft oder wünschenswert ist, kann von einem schulfachmännischen Gutachten nicht ausreichend erörtert werden, wohl aber wird es jeder Schulmann im Interesse der höheren Schulen mit Freuden begrüßen, daß ihre Berechtigungen durch das System der Ergänzungsprüfungen sich näher gerückt werden und daß die Spezialfaktoren, welche an die Schule mit ihren Berechtigungsforderungen herantreten, mehr und mehr für die Verwirklichung ihrer Forderungen selbst die Sorge übernehmen. Thatsächlich ist das seither schon in einzelnen Fällen geschehen. In Württemberg haben die Gymnasialabiturienten behufs Zulassung zu den Staatsbauprüfungen den Nachweis englischer Kenntnisse zu erbringen. Die Gärtnerlehranstalt zu Potsdam fordert zur Abschlußprüfung den Nachweis von Quartakenntnissen in Latein. Die Seekadettenprüfung wird auf Grund der Reifeprüfung eines Gymnasiums oder Realgymnasiums erlassen; enthält dieses aber im Englischen nicht das Prädikat „gut“, so müssen die jungen Leute zur Aufnahme als Kadett eine besondere Prüfung ablegen. Zum Marineverwaltungsdienst und zum Verwaltungssekretariat bei den Kaiserlichen Werften ist der einjährige Besuch der Prima neunklassiger Lehranstalten Vorbedingung; doch müssen Kenntnisse im Englischen nachgewiesen werden. Ähnliche Ergänzungsforderungen werden an die Zahlmeisteraspiranten bei der Marine gestellt.

Dieses Prinzip der Ergänzungsforderungen sollte man auf das Berechtigungswesen noch mehr, als es bisher geschehen ist, übertragen und es mehr und mehr den einzelnen Verwaltungs- und Studienzweigen sowie den Prüfungskommissionen überlassen, selbst das Maß der Ergänzung zu bestimmen und sich selbst davon zu überzeugen, ob den zu stellenden Forderungen auch entsprochen ist. Die neue Prüfungsordnung für das Lehramt an höheren Schulen in Preußen vom 12. September 1898 folgt bereits diesem Prinzip, wenn sie in § 17 dem Examinator im Französischen es überweist festzustellen, ob der Kandidat im Lateinischen die für das vergleichende Studium der französischen Sprache nötigen Elementarkenntnisse besitzt. Verschaffte man diesen Grundsätzen mehr Raum, so würden solche Forderungen, wie sie Rektor und Senat der Technischen Hochschule von Charlottenburg

unter dem 17. März d. J. an den Herrn Kultusminister gerichtet haben, daß nämlich dafür gesorgt werden möge, den Gymnasialabiturienten dieselben Kenntnisse in Mathematik und Naturwissenschaften zu verschaffen wie den Oberrealschülern, in Zukunft nicht mehr nöthig sein, weil die Technischen Hochschulen in der angenehmen Lage wären sich selber zu helfen durch Ergänzungskollegs oder Ergänzungsprüfungen.

Vor allem aber würden die höheren Schulen vor Einflüssen geschützt, die ihre ganze Entwicklung geschädigt und alle Reformversuche immer wieder gefährdet und beeinträchtigt haben. Denn unsere heutige Schule steht leider nicht mehr lediglich im Dienste eines gesunden und einheitlichen Unterrichtsbetriebes, sondern befindet sich in der störenden Abhängigkeit vom Berechtigungswesen, das wie ein neuer indirekter Schulzwang den höheren Schulen auferlegt ist.

Die Aufgabe der höheren Schulen ist durch diesen Zwangszuwachs, den sie von Schülern erhalten, die nur eines außerhalb der Schule liegenden Zweckes willen kommen, ungemein erschwert. Der Unterrichtsminister ist nicht mehr Herr in seinem Hause, sondern alle die Faktoren, welche mit ihren Berechtigungen die Schule so oder so in eine Not- und Zwangslage versetzen, regieren unbefugterweise mit. Wenn man bedenkt, daß am Gymnasium 32, am Realgymnasium 28 und an der Oberrealschule 19 Berechtigungen hängen, die nicht etwa nach einem wohl durchdachten Plane und nicht nach einem einheitlichen Gedanken aufgestellt sind, sondern gelegentlich, stückweise, je nach den augenblicklichen oder dauernden Bedürfnissen der Civil- und Militärverwaltung unseren Schulen auferlegt sind, so muß man zugestehen, daß nicht mehr der Unterrichtsminister allein den Begriff und den Weg der Jugendbildung zu bestimmen und zu überwachen hat, sondern mit ihm einige Dutzend Gewalten, deren Forderungen mit dem eigentlichen Zweck einer höheren Schule nichts zu thun haben. Für die höhere Schule muß der Grundsatz vor allem maßgebend sein, daß nicht diese oder jene Fachbildung ihr Zweck ist, sondern die allgemeine Bildung, und daß nicht der Stoff, an dem sich die Bildung des Geistes vollzieht, sondern das Maß geistiger Energie, geistiger Empfänglichkeit und geistiger Reife, das sich an den verschiedenen Stoffen mit raschem Einblick und Überblick entwickeln und erweisen kann, für die Reife oder Unreife eines Schülers entscheidet. Stellen die verschiedenen Schularten gymnasialer und realer Art die gleichen Anforderungen in Bezug auf dieses Maß geistiger Energie und geistiger Kraftentwicklung und erfüllen sie diese Anforderungen in gleichem Maße, dann sollte man ihre Wertschätzung und Berechtigungen möglichst ausgleichen und es den maßgebenden Behörden und Vertretern der einzelnen Ressorts, Studienzweige und Berufsarten überlassen, sich in ihren Prüfungen selbst zu helfen. Die ruhige und ungestörte Entwicklung unserer deutschen Schule und unserer deutschen Bildung könnte dabei nur gewinnen.

C.

Aus den Erläuterungen

zu den

der Schulkonferenz vorgelegten Fragen.

I.

Frage 3: **Erscheint eine Verstärkung des lateinischen Unterrichts an Realgymnasien nötig und in welchem Umfange hat dieselbe zu erfolgen?**

Vom Jahre 1859 bis 1882 war der lateinische Unterricht an Realgymnasien mit nur 44 Stunden bedacht. Bei dieser geringen Stundenzahl waren nennenswerte Erfolge gänzlich ausgeschlossen. Die Oktoberkonferenz des Jahres 1873, in ihrer Mitte besonders Schrader, Klix und Ostendorf, verlangte deshalb Verstärkung dieses Unterrichts oder seine gänzliche Beseitigung. Die Direktorenkonferenz der Rheinprovinz vom Jahre 1881, auf welcher Jäger Berichterstatter war, schloß sich fast einstimmig jenem Urteil an und kam zu dem Ergebnis, daß die Stundenzahl für den lateinischen Unterricht eine ungenügende sei, und daß die Konsequenzen, die aus der geringen Stundenzahl hervorgingen, verderbliche seien: der Unterricht sei zwecklos und geradezu schädlich. Der Lehrplan von 1882 beseitigte deshalb die Mißstände durch Einfügung von 54 Lateinstunden in den Lehrplan und schuf in dieser Weise durchaus befriedigende Zustände, über welche von keiner Seite Klagen laut wurden. Auch die Dezemberkonferenz vom Jahre 1890 sprach sich zu Gunsten dieses verstärkten Lateinunterrichtes an Realgymnasien aus. Trotzdem verminderte der Lehrplan von 1892, offenbar von dem Gedanken ausgehend, keine weiteren Berechtigungen den Realgymnasien zu verleihen, die Lateinstundenzahl um 11. Dieser Vorgang hat in den übrigen deutschen Staaten nur wenig oder gar keine Nachfolge gefunden. Und in Preußen haben sich die ungünstigen Erfahrungen, die man mit dem Lehrplane von 1859 gemacht hat, in gesteigertem Maße wiederholt. Insbesondere stellen die Verwaltungsberichte der Provinzial-Schulkollegien übereinstimmend fest, daß die Zustände im lateinischen Unterricht der Realgymnasien höchst unerfreulich sind. — Eine Verstärkung des Lateinunterrichtes erscheint daher dringend geboten, um so mehr, wenn die Berechtigungen der Realgymnasien zu Universitätsstudien erweitert werden sollen. Danach empfiehlt es sich, die Zahl der Lateinstunden, wenn nicht ganz auf den Stand vom Jahre 1882, so doch mindestens auf 52 zu bringen und sich damit zugleich den Lehrplänen der Realgymnasien in den anderen deutschen Staaten, deren Mehrzahl dem Lateinischen noch mehr Stunden widmet, wieder anzunähern. —

II.

Frage 4: **Wie wird hiernach der Lehrplan der Gymnasien und Realgymnasien sich gestalten?**

Die Oberrealschulen bleiben unerwähnt, weil über deren Lehrplan Klagen nicht erhoben worden sind und eine Änderung für ihn nicht angezeigt erscheint.

Unter der Voraussetzung, daß der Anfang des griechischen Unterrichts nach U. II zu verlegen, bei beiden Schularten mit dem Lateinischen als erster Fremdsprache zu beginnen und der Unterricht darin bei den Realgymnasien erheblich zu verstärken ist, wird sich der Lehrplan für das Gymnasium und für das Realgymnasium so gestalten, wie aus den Anlagen I und II ersichtlich ist.

Hervorzuheben ist, daß beide Lehrpläne für die ersten fünf Jahre (bis O III einschließlich) völlig übereinstimmen und somit ein recht weitgehender gemeinsamer Unterbau für Gymnasium und Realgymnasium geschaffen wird.

Im einzelnen ist zu den Entwürfen folgendes zu bemerken:

Zu I. Gymnasium.

Unverändert bleiben die Stundenzahlen in Religion (19), Rechnen und Mathematik (34), Schreiben (4) und Turnen (je 3 Stunden), sowie im Singen und in den wahlfreien Fächern.

Dagegen sind sie erhöht

a) im Deutschen um 2 Stunden (28 gegen 26), so daß auch in den beiden Tertien, wie erforderlich ist, nunmehr je 3 Stunden für diesen Unterricht zur Verfügung stehen;

b) in den alten Sprachen im ganzen um 2 Stunden (100 gegen 98), wobei jedoch zu beachten ist, daß diese Erhöhung nur in Vergleich zu den Zahlen des Lehrplanes von 1892 hervortritt, während thatsächlich an den meisten Gymnasien jetzt schon 65 + 36 = 101 Stunden den altklassischen Sprachen gewidmet werden, so daß also in Wirklichkeit überwiegend eine Verminderung um 1 Stunde eintreten wird;

c) im Französischen um 1 Stunde (20 gegen 19);

d) in Geschichte und Erdkunde um 2 Stunden (28 gegen 26), die den beiden Tertien zu gute kommen;

e) in den Naturwissenschaften um 2 Stunden (20 gegen 18), die zu einer Vermehrung des physikalischen Unterrichtes in den beiden Primen dienen.

Besonders zu bemerken ist, daß nach dem Entwurfe den beiden Tertien auch die vierte Stunde für Rechnen und Mathematik gegeben wird, die sich immer wieder als unentbehrlich erwiesen hat.

Im ganzen wächst durch diese Änderungen die Gesamtstundenzahl für das Gymnasium von 252 auf 261, also um 9. Von diesen 261 Stunden entfallen auf die beiden unteren Klassen je 25, auf die Quarta und Tertia je 29 und auf die Sekunden und Primen je 31 Stunden. Die Entlastung der Tertien, die auf diese Weise gewonnen wird, ist ebenso erwünscht, wie die Erhöhung der Stundenzahlen für die oberen Klassen nach den gemachten Beobachtungen unbedenklich erscheint, zumal bei dem verbesserten Unterrichtsverfahren die Ansprüche an die häuslichen Arbeitsleistungen der Schüler immer geringer werden.

Gymnasium.

Anlage I.

Die Klammern im Plane bezeichnen die Zulässigkeit einer zeitweiligen Verschiebung der Stundenzahlen innerhalb der einzelnen Fachgruppen.

	VI	V	IV	U. III	O. III	U. II	O. II	U. I	O. I	Zusammen	Gegen 1856	G.	Gegen 1882	G.	Gegen 1892	G.
Religion	3	2	2	2	2	2	2	2	2	19	20	—1	19	±0	19	±0
Deutsch	4	3	3	3	3	3	3	3	3	28	20	+8	21	+7	26	+2
Lateinisch	8	8	8	8	8	7	}6	}6	}6	65—68	86	—18	77	—9	62	} 2
Griechisch	—	—	—	—	—	8*	}9	}9	}9	35—32	42	—10	40	—8	36	
Französisch	—	—	4	4	4	2	2	2	2	20	17	+3	21	—1	19	+1
Geschichte	—	—	2	}2	}2	} 3	} 3	} 3	} 3	} 28	} 25	} +3	} 28	} ±0	} 26	} +2
Erdkunde	2	2	2	}2	}2											
Rechnen und Mathematik	4	4	4	4	4	4	4	}3	}3	34	32	+2	34	±0	34	±0
Naturbeschreibung	2	2	2	2	} 2			}	}	} 20	} 14	} +6	} 18	} +2	} 18	} +2
Physik und Chemie	—	—	—	—		2	2	}3	}3							
Schreiben	2	2	—	—	—	—	—	—	—	4	6	—2	4	±0	4	±0
Zeichnen	—	2	2	2	2	—	—	—	—	8	6	+2	6	+2	8	±0
Zusammen	25	25	29	29	29	31	31	31	31	261	268	—7	268	—7	252	+9

Dazu kommen als allgemein verbindlich je 3 Stunden Turnen durch alle Klassen und je 2 Stunden Singen für die Schüler der VI und V. Einzelbefreiungen finden nur auf Grund ärztlichen Zeugnisses und in der Regel nur auf ein halbes Jahr statt. Die für das Singen beanlagten Schüler von IV an aufwärts sind zur Teilnahme am Chorsingen verpflichtet.

Als wahlfrei von U.II ab je 2 Stunden Zeichnen, von O.II ab je 2 Stunden Englisch oder Hebräisch. Die Meldung zu diesem Unterrichte verpflichtet zur Teilnahme auf mindestens ein halbes Jahr.

Für Schüler der IV und III mit schlechter Handschrift ist besonderer Schreibunterricht einzurichten.

*) Schüler, welche nicht in die O. II des Gymnasiums einzutreten beabsichtigen, können vom Griechischen befreit werden. Den Direktoren bleibt es überlassen, geeigneten Ersatzunterricht einzurichten, und zwar in der Regel nur in solchen Fächern, in denen am Gymnasium allgemein verbindlicher Unterricht erteilt wird; jedenfalls haben diese Schüler auch Zeichenunterricht zu erhalten.

Zu II. Realgymnasium.

Unverändert bleiben die Stundenzahlen in Religion (19), im Deutschen (28) und Englischen (18), in Geschichte und Erdkunde (28), sowie im Schreiben (4), Zeichnen (16), Turnen (je 3 Stunden) und Singen.

Erhöht ist die Zahl für das Lateinische um 9 Stunden (52 gegen 43), so daß wenigstens annähernd der Ansatz des Lehrplanes von 1882 (54 Stunden) wieder erreicht wird, der sich seiner Zeit durchaus bewährt hatte.

Um diese unerläßliche Erhöhung ohne Überlastung der Schüler zu ermöglichen (der Lehrplan von 1882 hatte im ganzen zu hohe Stundenzahlen), hat freilich die Stundenzahl für das Französische um 3, die für Rechnen und Mathematik, sowie für die Naturwissenschaften um je 2 vermindert werden müssen. Es unterliegt

aber keinem Zweifel, daß auch so das bisherige Lehrziel der Realgymnasien in diesen Fächern voll erreicht werden kann, da dem Französischen für sieben Jahreskurse (von VI an aufwärts) je 4 Wochenstunden zufallen und auf der Oberstufe die bisherigen Stundenzahlen für Mathematik, Physik und Chemie unverkürzt zur Verfügung bleiben, auch von einer weiteren Verbesserung der Lehrmethode hier noch vieles zu hoffen ist. Das Mehr der lateinischen Stunden kommt lediglich auf die Klassen Quarta und Tertia; für die Oberstufe tritt eine zahlenmäßige Änderung auf diesem Gebiete überhaupt nicht ein.

Es wächst hiernach die Gesamtstundenzahl für das Realgymnasium nur um 2. Die Zahl der Wochenstunden für die einzelnen Klassen ist dieselbe wie bei dem Gymnasium.

Anlage II.

Realgymnasium.

Die Klammern im Plane bezeichnen die Zulässigkeit einer zeitweiligen Verschiebung der Stundenzahlen innerhalb der einzelnen Fachgruppen.

	VI	V	IV	U. III	O. III	U. II	O. II	U. I	O. I	Zusammen	Gegen 1859	Rg.	Gegen 1882	Rg.	Gegen 1892	Rg.
Religion	3	2	2	2	2	2	2	2	2	19	20	—1	19	±0	19	±0
Deutsch	4	3	3	3	3	3	3	3	3	28	29	—1	27	+1	28	±0
Lateinisch	8	8	8	8	8	3	3	3	3	52	44	+8	54	—2	43	+9
Französisch	—	—	4	4	4	4	4	4	4	28	34	—6	34	—6	31	—3
Englisch	—	—	—	—	—	6	4	4	4	18	20	—2	20	—2	18	±0
Geschichte	—	—	2	2	2	3	3	3	3	28	30	—2	30	—2	28	±0
Erdkunde	2	2	2	2	2											
Rechnen und Mathematik	4	4	4	4	4	5	5	5	5	40	47	—7	44	—4	42	—2
Naturbeschreibung	2	2	2	2	2	3	3	3	3	28	34	—6	30	—2	30	—2
Physik, Chemie u. s. w.	—	—	—	—			2	2	2							
Schreiben	2	2	—	—	—	—	—	—	—	4	7	—3	4	±0	4	±0
Zeichnen	—	2	2	2	2	2	2	2	2	16	20	—4	18	—2	16	±0
Zusammen	25	25	29	29	29	31	31	31	31	261	285	—24	280	—19	259	+2

Turnen und Singen wie beim Gymnasium. Ebenso Schreibunterricht für Schüler mit schlechter Handschrift.

III.

Frage 5: **Was kann auf den höheren Schulen, abgesehen von der durch 4 erledigten Frage der Stundenzahl, für Hebung des Unterrichts in den verschiedenen Lehrgegenständen geschehen?**

Wegen des Griechischen ist auf Frage 2 zu verweisen; im übrigen bedürfen hier noch das Lateinische, die neueren Sprachen, die Geschichte und die Mathematik nebst Naturwissenschaften besonderer Erörterung.

1. Im Lateinischen muß im grammatischen Wissen, das seit 1892 zurückgegangen ist, größere Sicherheit angestrebt werden, besonders durch häufigere Übungen im Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische.

Außerdem sind Sprechübungen im Lateinischen zu empfehlen, um die Beherrschung dieser Sprache mehr zu fördern, wie das in Frankfurt a. M. am Goethe-Gymnasium bereits mit Erfolg geschieht.

2. Neuere Sprachen.

Alle Berichte stimmen darin überein, daß im Unterricht der neueren Sprachen wesentliche Fortschritte gemacht worden sind. Doch sind wichtige Gebiete noch mehr zu pflegen als bisher: nicht die höhere Schule allein wird die Hebung des Wissens und Könnens in weiteren Kreisen erreichen; vielmehr wird auch die Hochschule und das Leben noch dem Abschlusse der Studienzeit zur Mitwirkung heranzuziehen sein. Namentlich sind folgende Maßnahmen ins Auge zu fassen:

a) Vermehrung der Stipendien, um Studierenden und Lehrern den Aufenthalt im Auslande zu erleichtern. Auch die Anrechnung des Aufenthaltes im Auslande auf die Dienstzeit wird in größerem Umfange als bisher in Betracht zu ziehen sein.

b) Vermehrung und sachdienlichere Ausgestaltung der neusprachlichen Kurse (Ferien- und Fortbildungskurse).

c) An den Universitäten und sonstigen Hochschulen sind sowohl für Französisch wie Englisch besondere Professuren der neueren Sprache und Litteratur zu errichten.

d) Verbindung der neusprachlichen Studien mit dem Seminar für orientalische Sprachen.

e) Förderung der Einrichtung von französischen und englischen Vorträgen für weitere Kreise.

f) Die Übernahme in den Dienst der Verwaltung (sowohl der allgemeinen wie der Spezialverwaltungen) wird von der Beherrschung wenigstens einer neueren Sprache abhängig zu machen sein.

3. Geschichte.

Die Entwicklung des Geschichtsunterrichts ist im allgemeinen erfreulich; namentlich sind in der Behandlung deutscher und preußischer Geschichte sowie kulturgeschichtlicher und wirtschaftlicher Fragen seit 1892 wesentlich neue Bahnen beschritten. Dagegen hat sich infolge einer Allerhöchsten Anregung im Jahre 1897 herausgestellt, daß der Unterricht in der alten Geschichte zu viel Zeit verwendet auf weniger wichtige Dinge der republikanischen Entwicklung und Wichtigeres aus der Zeit der römischen Kaisermonarchie darüber vernachlässigt. Es wird darauf ankommen, diesen Mangel zu beseitigen und auch den Gestalten der großen römischen Kaiser, wie Augustus, Trajan und Mark Aurel, mehr Beachtung zu schenken. Dabei kann das anliegende Gutachten des Professors Dr. Harnack als Richtschnur dienen, indem

a) bei dem Unterricht in der alten Geschichte auf der obersten Stufe die der vorchristlichen Zeit gewidmete Stundenzahl thunlichst verkürzt und dafür die Kaiserzeit eingehender behandelt wird,

b) bei der Behandlung der Kaiserzeit der Eintritt des Christentums in die Weltgeschichte, die Spannung zwischen Kirche und Staat und die allmähliche Verbindung des Christentums mit der geistlichen Kultur der Antike und damit die relative Verbindung beider geschildert wird.

Voraussetzung dabei wird es sein, daß auch die Universitätsvorlesungen mehr Rücksicht auf diese Schulforderungen nehmen.

4. Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht hat — abgesehen von der größeren Ausdehnung, welche die Lehrpläne von 1882 und 1892 ihm zugestanden haben — wesentliche Verbesserungen erfahren

a) durch die Beschaffung geeigneter Lehrmittel und

b) durch die Heranbildung geschickter Lehrer.

In ersterer Beziehung ist in neuerer Zeit viel geschehen und namentlich haben einige größere Städte viel für die Anstalten ihres Patronats gethan. Für die staatlichen Anstalten sind im Jahre 1898 und ebenso in diesem Jahre je 50 000 Mark zur Ergänzung und Neubeschaffung von Unterrichtsmitteln in den Staatshaushaltsetat als einmalige außerordentliche Ausgabe eingestellt und in den laufenden Etats der einzelnen Anstalten die entsprechenden Ausgabetitel mehrfach erhöht worden.

Indessen bleibt in dieser Richtung noch viel zu thun übrig, besonders an kleineren Anstalten städtischen Patronats, aber nicht an solchen allein.

In kleineren Orten fehlt es überdies den Lehrern vielfach an Gelegenheit, sich über die anzuschaffenden Apparate, ihren Preis nnd die besten Bezugsquellen sichere Auskunft zu verschaffen. Um dem abzuhelfen, empfiehlt es sich, eine Auskunftsstelle für naturwissenschaftliche Lehrmittel einzurichten und eine dauernde Lehrmittelausstellung mit ihr zu verbinden.

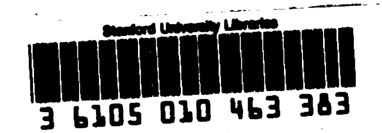
a) Was die Ausbildung der Lehrer betrifft, so wird zunächst

α) die neue Prüfungsordnung auf den Studiengang zweckmäßig einwirken. Für die Mathematik ist ein neues Prüfungsfach, die angewandte Mathematik hinzugekommen; für die Physik und Chemie wird Bekanntschaft mit den für den Schulunterricht erforderlichen physikalischen und chemischen Apparaten und Übung im Experimentieren, für die Botanik und Zoologie Übung im Zeichnen von Pflanzen und Tierformen gefordert. Es ist den Studierenden gestattet, ihre Studien drei Semester lang auf einer deutschen technischen Hochschule ordnungsmäßig zu betreiben und es wird ihnen hier wie auch an den Universitäten Gelegenheit geboten werden, Verständnis für die Technik und deren Bedeutung zu gewinnen.

β) Für die weitere praktische Vorbereitung der jungen Lehrer sind außer den allgemeinen Seminarkursen noch besondere Kurse, um ihnen für die Benutzung, Erhaltung und Ausbesserung der Apparate und sonstigen Lehrmittel die wünschenswerte Handfertigkeit zu verschaffen, zunächst versuchsweise in Berlin eingerichtet worden, und zur Fortsetzung und Erweiterung dieses Versuchs ist das alte Lokal der Urania zunächst für dieses Jahr gemietet worden.

γ) Für die Weiterbildung auch älterer Lehrer sind 1891 in Berlin, 1892 in Göttingen und 1894 in Frankfurt a. M. Ferienkurse eröffnet worden, die nun bereits von 550 Lehrern benutzt worden sind.

δ) Außerdem sind auch aus den Kreisen der Lehrer selbst Vereinigungen zu gegenseitiger Fortbildung hervorgegangen, wie der Berliner Verein zur Förderung des physikalischen und chemischen Unterrichts, der für die von ihm eingerichteten Lehrkurse eine Unterstützung aus Staatsmitteln erhalten hat.


3 6105 010 463 383

